



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

ESTUDO QUALITATIVO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SEGUNDA OPORTUNIDADE: QUE CONTRIBUTOS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REGULAR?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano -

Rosa Isabel Jorge Martins de Castro

Porto, julho de 2019



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

ESTUDO QUALITATIVO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SEGUNDA OPORTUNIDADE: QUE CONTRIBUTOS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REGULAR?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano -

Rosa Isabel Jorge Martins de Castro

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Luísa Mota Ribeiro
Doutor Filipe Martins

Porto, julho de 2019

Agradecimentos

A todo o corpo docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, cuja qualidade não se pondera, pelos conhecimentos, rigor transmitidos e, ainda, pela proximidade e disponibilidade com que sempre presentearam os seus alunos.

À professora Luísa Mota Ribeiro, pela constante e enriquecedora partilha de conhecimentos, críticas e *feedbacks* construtivos. Pelo rigor científico e metodológico com que sempre orientou este processo de investigação e pelas oportunidades que me proporcionou.

Ao professor Filipe Martins, por me ter despertado e cultivado o interesse pelas “segundas oportunidades”, pela disponibilidade, espírito crítico e pela constante partilha de conhecimentos e experiências.

À equipa PROMISE Portuguesa, pelas diversas oportunidades de crescimento e aprendizagem. Foi um privilégio integrar esta equipa.

Aos Jovens e Professores, que integram a amostra deste estudo, um especial agradecimento pelo interesse, disponibilidade e colaboração.

Aos meus Pais e Irmã, pelo amor incondicional e pelo apoio em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis. Por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades. Por me ensinarem e incentivarem a lutar (e a nunca desistir) pelos meus sonhos e objetivos. Sem vocês nada seria possível.

À minha querida Avó, que já partiu, mas que estaria imensamente orgulhosa desta tão importante concretização e conquista.

À Margarida, à Helena, à Ana, à Bianca e à Bárbara, por serem a minha definição de “amizade”.

A todos aqueles que comigo partilharam infinitos momentos felizes ao longo destes 5 anos. Recordarei, cada um, sempre com muito carinho. *Vocês* sabem quem são!

A todos, o mais sincero e profundo agradecimento!

Índice

Agradecimentos	3
Lista de Anexos.....	5
Lista de Quadros	6
Lista de Abreviaturas.....	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Introdução.....	10
Enquadramento Teórico.....	11
Método.....	17
Objetivos e Questões de Investigação	17
Participantes	18
Instrumentos	19
Procedimentos de Recolha de Dados	20
Procedimentos de Análise de Dados	21
Apresentação e Discussão dos Resultados.....	21
Conclusão	38
Referências Bibliográficas	40
Anexos	51

Lista de Anexos

Anexo 1- Questionário Sociodemográfico Jovens	1
Anexo 2 - Guião dos grupos de discussão focalizada com jovens	2
Anexo 3 -Guião dos grupos de discussão focalizada com professores	3
Anexo 4 - Sistema Geral de Categorias	5
Anexo 5 - Tabela do Sistema Geral de Categorias	8

Lista de Quadros

Quadro 1 - Fatores de risco associados ao abandono escolar precoce	13
Quadro 2 - Fatores protetores associados ao abandono escolar precoce	14
Quadro 3 - Possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular	35

Lista de Abreviaturas

E2O – Escolas de Segunda Oportunidade

PROMISE - PROMoting youth Involvement and Social Engagement: opportunities and challenges for 'conflicted' young people across Europe

Resumo

O insucesso académico e o abandono escolar precoce representam fenómenos sociais preocupantes, constituindo-se como *handicaps* capazes de influenciar o desenvolvimento integral dos indivíduos. Embora assinalável o decréscimo das taxas de analfabetismo e abandono escolar em Portugal, jovens com trajetórias complexas quanto aos seus percursos no sistema de educação mantêm-se significativamente presentes na sociedade portuguesa e tendem a ser estigmatizados e marginalizados.

A educação de segunda oportunidade assume-se como uma resposta de compensação específica, destinada a jovens protagonistas de uma experiência escolar marcadamente negativa, que precocemente se desvincularam do sistema educativo. Neste âmbito, este estudo objetiva caracterizar a experiência educativa nas escolas tradicionais e identificar as práticas percebidas como positivas e promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem, dos projetos de segunda oportunidade, bem como analisar as possibilidades de transferência das mesmas para o sistema de ensino regular.

Partindo de uma abordagem qualitativa, realizaram-se grupos de discussão focalizada com 34 jovens e 10 professores. Os dados sugerem que a educação de segunda oportunidade assegura condições educativas ajustadas às necessidades dos jovens com trajetórias complexas, nomeadamente ao nível das relações de proximidade entre professor-aluno, das práticas pedagógicas personalizadas, flexíveis e participadas e da vertente profissionalizante do ensino, traduzindo importantes contributos para o sistema educativo regular.

Palavras-Chave: Insucesso académico, Abandono escolar precoce, Educação de segunda oportunidade, Sistema de ensino regular, Práticas pedagógicas.

Abstract

Academic failure and early school-leaving represent worrying social phenomena, constituting themselves as handicaps capable of influencing the integral development of individuals. Even though the decrease in illiteracy and school-leaving rates is notable, young people with adverse trajectories in the education system remain significantly present in Portuguese society and tend to be stigmatized and marginalized.

Second-chance education is assumed to be a specific compensation response aimed at young people who have been put through a markedly negative school experience and have early dissociated from the educational system. Within this scope, the present study aims to characterize the educational experience in traditional schools, identify the positive practices that promote development and learning of second-chance projects, as well as analyze the possibilities of a potential shift of these practices into the regular education system.

Starting from a qualitative standpoint, focused discussion groups were held with young people and teachers. The main conclusions suggest that second-chance educational conditions adjusted to the need of young people with complex trajectories regarding education, namely in student-teacher relations, flexible and custom pedagogical practices and the vocational aspect of education that directly translates into important contributes to the regular educational system.

Keywords- Academic failure, Early school-leaving, Second-chance education, Regular educational system, Pedagogical practices.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a sociedade portuguesa sofreu numerosas mudanças, que ocorreram de forma rápida e profunda, impactando a realidade dos jovens e a forma como estes a experienciam (Barreto, 2005). Em 1960, a população sem instrução mínima obrigatória correspondia a 65.6% tendo-se assistido, ao longo dos anos, a uma significativa diminuição deste valor percentual (FFMS, 2016). Apesar do notável decréscimo da taxa de analfabetismo, registam-se ainda números preocupantes relativamente às taxas de abandono escolar precoce: 50% em 1992 e 11,8% em 2018 (FFMS, 2016). Em Portugal, o abandono precoce do sistema educativo revela-se mais frequente entre o sexo masculino (14,7% em 2018) comparativamente ao sexo feminino (8,7% em 2018). Embora as taxas de abandono escolar tenham decrescido substancialmente, os jovens com trajetórias complexas ao nível dos seus percursos no sistema de educação e formação, associados ao desenvolvimento de comportamentos desviantes (McAra & McVie, 2010; Tomaszewska-Peakala, Marchlik e Wrona, 2017), continuam a estar significativamente presentes na sociedade portuguesa e tendem a ser estigmatizados e marginalizados (Matos et al., 2018), corroborando a pertinência, não só em relação à preocupação com os motivos e fatores que contribuem para a ocorrência deste fenómeno social, mas também, e sobretudo, com soluções alternativas e eficazes ao nível da sua remediação e prevenção. O projeto PROMISE - *PROMoting youth Involvement and Social Engagement: opportunities and challenges for 'conflicted' young people across Europe* interessa-se pelos desafios sociais, culturais, políticos e morais que os jovens europeus enfrentam atualmente que, consequentemente, condicionam a sua participação social. Partindo da premissa “*From conflict to innovation*”, os jovens são encarados como catalisadores de mudanças sociais. Por conflito entendem-se situações em que o indivíduo está em confronto com as normas da sociedade, independentemente de o próprio o percecionar como tal. No PROMISE são estudados dois grupos de jovens (idades compreendidas entre os 14 e 29 anos de idade) que se assume estarem em conflito: 1) jovens em abandono escolar ou a cumprir medidas tutelares educativas; 2) jovens em conflito com questões associadas às desigualdades de oportunidades em função do género. O presente estudo, enquadrado no subgrupo dos jovens em situação de abandono escolar, permitiu a devolução de dados científicos recolhidos na sequência dos trabalhos do projeto PROMISE, objetivando identificar práticas percebidas como positivas e promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem na E2O, e analisar as possibilidades de transferência para o ensino regular, segundo a perspetiva dos jovens e dos professores. Esta investigação iniciar-se-á por um breve enquadramento teórico, seguindo-se as opções metodológicas e, finalmente, a apresentação e discussão dos resultados, respetivas conclusões e implicações práticas.

Enquadramento Teórico

Do Insucesso Académico ao Abandono Escolar Precoce

O abandono escolar precoce representa um meio de quantificação do abandono escolar, utilizado pelo Eurostat (Estêvão & Álvares, 2014), tendo, nos últimos anos assumido um papel de destaque no debate político europeu, visto representar um problema comum à generalidade dos sistemas educativos. Assim, considera-se o abandono escolar precoce, enquanto construto europeu que ultrapassa as fronteiras de um mero indicador estatístico do abandono escolar, como um conceito político marcado por diversos vetores e racionalidades (Macedo, Araújo, Magalhães & Rocha, 2015). A nível europeu, a definição de abandono escolar precoce refere-se aos jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos de idade, que abandonaram o sistema de educação e formação, apenas com o ensino secundário ou nível inferior concluído, não se encontrando inseridos noutro contexto educativo (European Commission, 2013).

Considerando a atual ênfase social e política em torno das qualificações académicas, enquanto um dos principais caminhos para o crescimento económico, emprego, plena inclusão social e, sobretudo, enquanto um dos pilares fundamentais da preparação dos cidadãos para a vida adulta, o insucesso académico e o abandono escolar precoce constituem-se como *handicaps* capazes de influenciar o desenvolvimento integral do indivíduo, representando importantes focos de preocupação social em toda a Europa (Alves, 2007; Gillies & Mifsud, 2016; Miguel, Rijo & Lima, 2012).

A escola representa, atualmente, um importante espaço de aprendizagem formal e um contexto significativo de desenvolvimento pessoal e social do ser humano, quer não só pelos conteúdos formais que garante aos seus alunos (e.g., leitura, escrita e aritmética), mas também pelo nível mais tácito de aprendizagens que proporciona (e.g., relações sociais e interpessoais, resolução de conflitos) (Miguel, Rijo & Lima, 2012). Assim, a escola deve orientar-se no sentido de promover o sucesso nas aprendizagens e assegurar o bem-estar dos alunos, contribuindo determinantemente para o seu desenvolvimento integral, a nível cognitivo, emocional e social (Eccles & Roeser, 2011), garantindo, por conseguinte, o respeito pelas suas necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000).

As perspetivas tradicionais tendem a concentrar-se nas incapacidades dos jovens, comportamentos disruptivos, bem como na situação socioeconómica dos pais e baixas qualificações, para explicar o seu fracasso académico e incapacidade de se enquadrar na cultura escolar vigente, conduzindo assim à insatisfação escolar e, por conseguinte, ao insucesso e à desvinculação precoce do sistema educativo. No entanto, as políticas educativas e normas escolares, também podem, e devem, ser questionadas no que diz respeito à sua capacidade de

garantir a educação como um direito básico e uma pré-condição para a cidadania e inclusão social de todos, e de cada um. (Tilleczek et al, 2011).

Todavia, e não obstante a multiplicidade de razões que fazem da escola um contexto de desenvolvimento essencial, esta convive e enfrenta, não raras vezes, o fracasso do seu próprio modelo, que se traduz em insucesso e, no pior dos cenários, em abandono escolar (Roazzi & Almeida, 1998), pondo em causa o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2018), traduzindo igualmente elevados prejuízos pessoais, sociais e económicos (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). Esta rotura precoce com o sistema de educação e formação é descrita como uma forma de inadaptação social, uma vez que não se verifica investimento no futuro por parte dos jovens, podendo influenciar significativamente o desenvolvimento de trajetórias bem-sucedidas (Miguel, Rijo, & Lima, 2012; Taborda-Simões, Fonseca, Formosinho, Dias & Lopes, 2008). De forma genérica, os jovens que precocemente se desvinculam do sistema de ensino tendem a possuir empregos com remunerações mais baixas, a participar menos social e institucionalmente e a experienciar situações de maior vulnerabilidade social (Taborda-Simões, Fonseca & Lopes, 2011), comparativamente com os demais que se apresentam vinculados ao sistema de educação e formação. Assim, a vida profissional destes jovens é definida pela precariedade, levando a que a vulnerabilidade económica se tenha tornado, segundo Alves, Cantante, Baptista e Carmo (2011), no maior desafio que os jovens portugueses têm, atualmente, de enfrentar.

A desvinculação precoce do contexto escolar raramente corresponde a um evento isolado e discreto na trajetória de vida de um jovem, representando, de acordo com a literatura, a consequência de uma multifacetada e complexa combinação de fatores (Miguel, Rijo & Lima, 2012; Mosen-Lowe, Vidovich & Chapman, 2009; Savelsberg & Martin-Giles, 2008; Smyth, 2004; Smyth & Hattam, 2001; Taylor, 2009; Te Riele, 2006; Wyn & White, 2008). Assim, importa considerar que, por um lado, os fatores de risco representam variáveis que aumentam a probabilidade de um indivíduo, exposto às mesmas, se desvincular da escola e, por outro lado, os fatores protetores constituem variáveis que, reduzindo o efeito do risco, protegem o aluno do fenómeno do abandono (Cefai, Downes & Cavioni, 2016; Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007; Sapienza & Pedremônico, 2005). O quadro 1 distingue os fatores de risco que contribuem para a ocorrência do fenómeno do abandono escolar precoce, da mesma forma que no quadro 2 se encontram explanados os fatores protetores, igualmente associados ao referido fenómeno, de acordo com 3 dimensões: características individuais, contexto familiar e contexto escolar. Não se considera que a presença de um único fator de risco conduz a uma trajetória desenvolvimental desfavorável, neste caso ao abandono precoce da escola (Rutter, 1979).

Quadro 1 - Fatores de risco associados ao abandono escolar precoce

Fatores de Risco		Fontes Bibliográficas
Individuais	Dificuldades de aprendizagem	Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007 Traag & Van der Velden, 2011
	Baixo rendimento académico	Lagana, 2004 Traag & Van der Velden, 2011
	Baixo compromisso com a escola	Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009
	Baixas expectativas educacionais	Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007
	Falta de envolvimento em atividades extracurriculares	Carvalho, 2005 Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007
	Associação a grupos de pares desviantes	Carvalho, 2005 Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007
Contexto Familiar	Baixo nível socioeconómico	Traag & Van der Velden, 2011
	Baixo nível de escolaridade dos pais	Cefai, Downes & Cavioni, 2016 Prata, Barbosa-Duchame, Gonçalves & Cruz, 2013
	Elevado número de irmãos ou famílias monoparentais	Traag & Van der Velden, 2011
	Baixa expectativa educacional por parte da família	Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007 Prata, Barbosa-Duchame, Gonçalves & Cruz, 2013
	Baixo contacto com a escola	Cefai, Downes & Cavioni, 2016
	Inexistência de relações próximas na escola entre o aluno e os professores e/ou funcionários	Cefai, Downes & Cavioni, 2016

Quadro 2 - Fatores protetores associados ao abandono escolar precoce

Fatores Protetores		Fontes Bibliográficas
Individuais	Elevada Autoestima	Faal & Roberts, 2012
	Sucesso Académico	Cefai, Downes & Cavioni, 2016
Contexto Familiar	Elevado Suporte e envolvimento parental	Cefai, Downes & Cavioni, 2016 Faal & Roberts, 2012
	Elevadas expectativas parentais	Cefai, Downes & Cavioni, 2016
Contexto Escolar	Ambiente escolar positivo e favorável	Cefai, Downes & Cavioni, 2016
	Apoio escolar adequado à aprendizagem	Cefai, Downes & Cavioni, 2016
	Existência de relações positivas com professores e colegas	Cefai, Downes & Cavioni, 2016 Faal & Roberts, 2012

A Educação de Segunda Oportunidade

O abandono escolar precoce, tal como referido anteriormente, traduz um problema bastante atual. Especialmente em tempos de crise económica, o abandono precoce apresenta um sério impacto não só para os jovens, mas também para as suas famílias, perpetuando, em muitos casos, ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão social (Honeyball, 2011).

Integrar os jovens que prematuramente se desvincularam do sistema de educação e formação constitui um objetivo reiterado pelo Conselho da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 1995). Assim, procurando atingir o referido objetivo, são criadas as «Escolas de Segunda Oportunidade» (E2O)¹, enquanto uma das diferentes medidas que integram as políticas de combate ao abandono escolar precoce (Veloso & Martins, 2017).

¹ Também denominadas por *Second Chance Schools*

As primeiras E2O piloto surgem em 1998, envolvendo diferentes cidades europeias. Em apenas três anos, foram criadas 13 escolas- piloto, em onze países europeus: Marselha (França), Halle e Colónia (Alemanha), Leeds (Reino Unido), Bilbao e Barcelona (Espanha), Hämeenlinna (Finlândia), Norrköping (Suécia), Catânia (Itália), Atenas (Grécia), Seixal² (Portugal), Heerlen (Holanda países baixos) e Svendborg (Dinamarca). De salientar a evolução crescente que se registou, tendo aumentado para mais de 300 E2O durante os quatro anos que se seguiram³. A localização destas escolas ficou ao critério de cada país, sendo que, na maioria dos casos, se situaram em zonas periféricas relativamente aos grandes centros urbanos, áreas onde se registava uma grande confluência dos mais graves problemas sociais. Portugal adere, em 1999 a esta iniciativa, contudo só em 2008 é efetivamente criada uma E2O na zona Norte.

A educação de segunda oportunidade procura fazer face a um problema claramente identificado, jovens que abandonam a escola sem terem obtido as qualificações mínimas adequadas para aceder a um emprego ou a novos percursos de formação e, na maior parte das vezes, sem possuírem competências sociais básicas que lhes permitam uma adequada integração social e ocupacional, tornando-os consequentemente mais vulneráveis aos processos de exclusão social. Neste sentido, a educação de segunda oportunidade constitui uma das respostas que se tem vindo a afirmar na Europa (Day, Mozuraityt, Redgrave, & McCoshan, 2013). Emergiu da consciência de que é necessário proporcionar aos jovens, com uma experiência escolar negativa, uma abordagem alternativa à dos sistemas de ensino regulares, construindo e reconstruindo com cada jovem uma proposta de formação específica e ajustada aos seus interesses, capacidades e experiências, interrompendo ciclos de pobreza intergeracional e, contribuindo igualmente, para o desenvolvimento de trajetórias de vida mais adaptativas (Honeyball, 2011). Desta forma, a força da proposta da educação de segunda oportunidade reside na sua flexibilidade para se direccionar e adequar à versatilidade das necessidades idiossincráticas dos jovens aos quais se dirige (Azevedo, 2016; Roldão, 1999).

Promover a inserção social representa o grande desafio e a grande finalidade de todos os sistemas educativos (Brito, 2012). Enquadradas neste âmbito, a singularidade das E2O europeias reside, fundamentalmente, na natureza da sua estrutura organizacional e no desenvolvimento curricular que imprime aos seus programas/conteúdos.

² Primeira E2O em território nacional, criada no âmbito do projeto piloto da Comissão Europeia, que viria a encerrar, pouco tempo depois.

³ Destaca-se o interesse revelado pela criação das E2O, maior em alguns países, do que em outros (refira-se o caso do Reino Unido, com 40 projetos em diferentes cidades e diferentes regiões, em França, Espanha e Itália com a abertura entre 20 a 30 escolas e Portugal, à data, com apenas 1).

Tipicamente, acedem a estas escolas jovens com percursos escolares marcadamente difíceis, que abandonaram as escolas de ensino regular sem antes terem construído um projeto de vida pessoal, social e vocacional coerente com as exigências sociais vigentes (Brito, 2012; Crul & Keskiner, 2017). No caso Português, são integrados nestas escolas jovens que abandonaram o sistema de ensino regular com baixas qualificações académicas, e por conseguinte, apresentam graves dificuldades de integração social e comportamentos desviantes.

Os princípios que orientam as E2O ajustam, concomitantemente, a formação profissional ao desenvolvimento das competências pessoais, escolares e sociais, propondo uma formação alternativa alicerçada num forte ambiente motivacional (Brito, 2012), que, assumindo um carácter socioeducativo transitório, visam a promoção da reintegração escolar e social dos jovens com percursos de insucesso reiterado (Azevedo, 2016).

A suposição de que todos os cidadãos aprendem ao mesmo ritmo, no mesmo grupo etário, adquirindo todos o mesmo conjunto específico de competências escolares, perspetiva muito influenciada pelas políticas de obrigatoriedade escolar, de massificação e universalização do acesso ao sistema educativo, esbarra com uma compreensão mais apurada, quer acerca do desenvolvimento humano e da psicologia do desenvolvimento, quer acerca da influência dos contextos familiares e institucionais sobre as aprendizagens, em geral, e académicas, em particular (Azevedo et al., 2014; Vieira & Alves, 2012).

Embora sejam os alunos quem melhor pode falar-nos sobre a sua experiência académica, nem sempre as suas vozes são ouvidas e consideradas quando se trata de pensar a melhoria das escolas e do sistema de educação e formação (Amorim & Azevedo, 2017), pelo que se revela fulcral incluir a forma como os jovens entendem, experimentam e reagem a estes processos, partindo de uma perspetiva compreensiva mais subjetiva (Tirabini, Jacovkis & Montes, 2018), enfatizando-se a importância da participação e envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisão escolar, enquanto fator determinante na construção de uma escola positiva, democrática e verdadeiramente inclusiva (Carvalho, Alão & Magalhães, 2017). Assim, a inclusão deve ser encarada como um processo contínuo e ativo que implica mudanças políticas e práticas (Azorín & Ainscow, 2018).

A investigação científica atesta a pertinência de incluir a voz dos alunos, destacando-se, no contexto português vários autores que o fizeram (Alves, Palmeirão, Trigo & Cabral, 2014; Amorim & Azevedo, 2017; Cabral & Alves, 2016; Devesa & Ferreira, 2008; Dias & Menezes, 2014; Nada, Santos, Macedo & Araújo, 2018; Rios & Menezes, 2017; Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009) e, ainda, no panorama internacional (McGregor & Mills, 2012; McGregor, Mills, Te Riele & Hayes, 2015). Muito embora, os professores, enquanto importantes agentes

educativos envolvidos diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, representem, igualmente, um determinante contributo a este nível, a literatura revela-se escassa quanto à consideração das suas perceções, particularmente em contexto nacional (Nada, Santos, Macedo & Araújo, 2018). Ainda, a este respeito, considerando a educação de segunda oportunidade como uma resposta de compensação específica face aos percursos de insucesso académico e abandono escolar precoce do sistema de ensino regular, existem já evidências científicas que asseguram, com as devidas precauções, a possibilidade de cooperação entre os referidos contextos educativos, contribuindo determinantemente para o combate e prevenção do preocupante fenómeno do abandono escolar (Nada, Santos, Macedo & Araújo, 2018).

Método

A opção metodológica por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo facto de, em relação à temática específica sobre a qual versa o presente estudo, se registar uma predominância de literatura quantitativa e escassez de dados qualitativos (De Witte et al., 2013). Mais ainda, dada a complexidade dos processos subjacentes às experiências escolares, a metodologia qualitativa considerou-se mais adequada, devido à capacidade interpretativa dos significados que os diversos atores vinculam às suas experiências em instituições educativas (Callejo, 2001; Ortega, 2005). O grupo de discussão focalizada, enquanto técnica utilizada, permitiu envolver os participantes numa relação de diálogo permanente e mutuamente significativo (Ferreira & Raimundo, 2017), dado constituir-se como uma ferramenta de investigação dinâmica e versátil, podendo funcionar enquanto processo de recolha de dados ou clarificação dos mesmos (Santos, 2017), considerando ativamente a perspetiva de jovens e professores no que concerne à temática em estudo.

Foram formulados os seguintes objetivos e questões de investigação:

Objetivos e Questões de Investigação

1. Caracterizar, segundo a perspetiva dos jovens e dos professores, a experiência educativa nas escolas do ensino regular.
 - a. Como é descrita a experiência vivida nas escolas do ensino regular?
2. Identificar, segundo a perspetiva dos jovens e dos professores, práticas percebidas como positivas, na educação de segunda oportunidade, comparativamente ao ensino regular.
 - a. Quais as práticas promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem?
 - b. Quais os benefícios percebidos?
 - c. Quais os fatores de sucesso?

3. Analisar as possibilidades de transferência das práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular, de acordo com a perspectiva dos jovens e dos professores.
 - a. Quais as possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular?
 - b. A cooperação entre a educação de segunda oportunidade e o ensino regular poderá ser viável? De que formas?

Participantes

Os participantes do presente estudo foram selecionados através de um processo de amostragem não probabilística intencional, uma vez que se pretendia que fossem jovens enquadrados no âmbito de um dos estudos de caso do projeto PROMISE- jovens em situação de abandono escolar, e professores com experiência de docência em escolas do ensino regular, que atualmente se encontrassem a lecionar em projetos de segunda oportunidade, objetivando desta forma que a amostra fosse representativa do fenómeno em estudo.

Assim, a amostra é composta por 34 jovens integrados em dois projetos de segunda oportunidade da Região Norte de Portugal, que se caracterizam pela oferta de uma resposta socioeducativa diferenciada e especializada, destinada a jovens que não beneficiam de qualquer outra oferta educativo-formativa disponível, assegurando uma formação orientada para as suas necessidades e interesses específicos. Integram ainda esta amostra 10 professores, a exercer a sua atividade profissional nas referidas escolas de segunda oportunidade.

O grupo dos jovens é constituído por 27 indivíduos do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 26 anos de idade ($M=18,73$ $DP=2,59$). Em relação ao ano de escolaridade, 61,8% dos jovens abandonaram o sistema educativo regular antes de concluir o 2º ciclo, 26,5% até ao 3º ciclo e 11,8% até ao 1º ciclo. Atualmente, 47,1% frequentam o 3º ciclo, 41,2% o ensino secundário e 11,8% o segundo ciclo de estudos.

Relativamente ao grupo dos professores, este é constituído por 7 indivíduos do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idades diversificadas e experiência de docência em escolas do ensino regular com duração igualmente variável.

Instrumentos

1. Questionário Sociodemográfico- Jovens⁴

O questionário sociodemográfico destinado aos jovens pretende caracterizar estes participantes relativamente aos seguintes aspetos: idade, género e situação escolar (ano de escolaridade em que abandonou a escola, ano de escolaridade que frequenta atualmente).

2. Guião dos Grupos de Discussão Focalizada- Jovens⁵

Elaborado especificamente para a dinamização dos grupos de discussão focalizada com jovens, o guião integrou dois objetivos principais: (1) devolução das principais conclusões dos dados anteriormente recolhidos e analisados através das entrevistas realizadas no âmbito do projeto PROMISE, e (2) discussão dos referidos dados, perspetivando um maior aprofundamento dos mesmos. Assim, o guião encontrava-se dividido em três secções distintas, de acordo com as quais são enfatizados e explorados temas específicos. A secção 1 “Experiência do Ensino Regular” pretendeu compreender a experiência individual dos jovens nas escolas regulares (e.g., “Como descrevem a vossa experiência na escola regular?”); a secção 2 “A educação de segunda oportunidade” perspetivou analisar não só a experiência de integração num projeto de segunda oportunidade, mas também os benefícios percebidos e os fatores de sucesso (e.g., “Como é que tem sido estar no projeto?” e “O que acontece de diferente aqui que vos ajuda?”); e a secção 3 “Possibilidade de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para a escola regular” objetivou compreender a perceção individual do realismo, exequibilidade e contornos da possibilidade de transferência e ainda analisar o contributo da experiência de integração num projeto de segunda oportunidade para a sociedade (e.g., “Acham que o que acontece aqui podia acontecer nas escolas regulares? Na vossa opinião, quais as coisas que se podiam aplicar nas escolas regulares?” e “De que forma acham que a vossa experiência num projeto como este pode contribuir para ajudar outros jovens ou para a sociedade em geral?”).

3. Guião dos Grupos de Discussão Focalizada- Professores⁶

Construído especificamente para a dinamização dos grupos de discussão focalizada com os professores, o guião integrou igualmente dois objetivos principais: (1) devolução das conclusões dos dados anteriormente recolhidos e analisados através das entrevistas realizadas no âmbito do projeto PROMISE, e (2) discussão dos dados, perspetivando um maior aprofundamento dos mesmos. Assim, o guião encontrava-se dividido em quatro secções

⁴ No anexo 1 encontra-se o Questionário Sociodemográfico utilizado para caracterizar os jovens participantes.

⁵ No anexo 2 encontra-se o Guião utilizado na dinamização dos grupos de discussão focalizada com Jovens.

⁶ No anexo 3 encontra-se o Guião utilizado na dinamização dos grupos de discussão focalizada com Professores.

distintas, de acordo com as quais são enfatizados e explorados temas específicos. A secção 1 “Docência no Ensino Regular”, procurava compreender a experiência individual dos professores relativa à prática docente nas escolas do ensino regular, bem como a sua perspetiva face à experiência dos jovens (e.g., “Como descrevem a vossa experiência no ensino regular?” e “Como é caracterizada, na vossa perspetiva, a experiência dos jovens nas escolas do ensino regular?”); a secção 2 “Docência em projetos educativos de segunda oportunidade”, pretendeu analisar a experiência de integração num projeto de segunda oportunidade e ainda identificar práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem (e.g., “Que práticas educativas fazem a diferença e contribuem para as mudanças ao nível da aprendizagem, do comportamento e das trajetórias de vida dos jovens?”); e a secção 3 “Possibilidade de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para a educação regular”, objetivou compreender a perceção individual do realismo, exequibilidade e contornos da possibilidade de transferência (e.g., “Quais os contributos que os projetos de segunda oportunidade podem fornecer às escolas regulares?” e “A articulação entre a educação regular e as escolas de segunda oportunidade poderá ser viável”).

Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados ocorreu, de acordo com duas fases distintas:

1ª Fase: Procedeu-se à análise e interpretação dos dados qualitativos anteriormente recolhidos, no âmbito do projeto PROMISE, objetivando a sua sistematização e posterior devolução aos participantes do presente estudo.

2ª Fase: Construção de guiões de apoio à dinamização dos grupos de discussão focalizada. Realização de quatro grupos de discussão focalizada, de acordo com os quais, primeiramente se procedeu à devolução dos dados anteriormente recolhidos e analisados e, de seguida, à discussão dos mesmos, perspetivando um maior aprofundamento e compreensão.

Para tal, foram contactados e convidados a colaborar nesta investigação dois projetos educativos de segunda oportunidade, com os quais já havido sido estabelecida parceria, no âmbito do projeto PROMISE. Os participantes do presente estudo foram informados acerca dos objetivos do mesmo e, de modo a salvaguardar questões éticas e deontológicas, foi disponibilizado um consentimento informado que atestou a confidencialidade e anonimização dos dados fornecidos, delimitando o uso da informação recolhida apenas para efeitos de investigação. O referido consentimento previu ainda, explicitamente, a possibilidade de desistência sem que isso traduzisse qualquer tipo de dano ou prejuízo para o participante.

A recolha de dados realizou-se entre os meses de março e abril de 2019, em dois projetos de segunda oportunidade da zona Norte de Portugal, tendo sido, para esse efeito, realizados quatro grupos de discussão focalizada: dois com jovens e dois com professores, com a duração de aproximadamente 45 minutos cada. Participaram nos dois primeiros grupos de discussão 15 jovens e 6 professores e, nos dois seguintes 19 jovens e 4 professores, tendo-se procedido, com o consentimento dos participantes, à gravação áudio de forma a facilitar os procedimentos de análise de dados.

Procedimentos de Análise de Dados

Relativamente à análise dos dados, os grupos de discussão focalizada foram integralmente transcritos, tendo-se procedido de seguida à leitura flutuante que permitiu obter informações gerais sobre o discurso. As transcrições foram categorizadas e submetidas a procedimentos de análise de conteúdo através do NVivo 11, *software* que reúne um conjunto de ferramentas que permitem a análise de dados de cariz qualitativo (Bazeley & Jackson, 2013).

O sistema de categorias⁷ evoluiu de acordo com as secções dos guiões dos grupos de discussão focalizada, intencionalmente alinhados com os objetivos e questões de investigação, garantindo-se, contudo, a criação de novas categorias e subcategorias refletindo os conteúdos emergentes dos dados, sublinhando-se, assim, a lógica indutiva subjacente.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados serão apresentados e discutidos à luz da literatura, tendo em consideração os objetivos e as questões de investigação que orientaram o presente estudo. Sempre que se revele pertinente, serão apresentados excertos exemplificativos, retirados do discurso dos participantes, devidamente anonimizados.

Importa considerar que, uma vez que se procedeu à recolha de dados através da realização de grupos de discussão focalizada, e que estes se iniciaram pela devolução das principais conclusões de dados anteriormente recolhidos, objetivando por um lado, aferir o nível de identificação com os mesmos, e, por outro, aumentar a sua compreensão e aprofundamento, salienta-se o facto de ter sido registada uma identificação e concordância total com os dados em todos os tópicos, de seguida, explorados.

⁷ Pode encontrar-se, no anexo 4 o Sistema Geral de Categorias e, no anexo 5 a Tabela do referido sistema, sistematizando informação úteis e complementares à leitura dos resultados.

De forma a facilitar a leitura dos dados, os principais resultados, que constituem as subcategorias do sistema geral, encontrar-se-ão destacados a negrito, bem como os respetivos números de referências.

Objetivos

1. *Caracterizar, segundo a perspetiva dos jovens e dos professores, a experiência educativa nas escolas do ensino regular.*

Questões de Investigação

A. *Como é descrita a experiência vivida nas escolas do ensino regular?*

Perspetiva dos jovens

A experiência educativa vivida nas escolas do ensino regular, é descrita negativamente, pela totalidade dos jovens, destacando-se o **foco no passado (9)**, a **postura pouco envolvida dos professores (5)** e a **visão negativa face à escola (3)**.

O **foco no passado** traduz a excessiva preocupação com o passado dos jovens, a exclusão devido aos erros que cometeram e ainda a estigmatização sentida face às suas trajetórias de vida: “*Só querem saber dos nossos cadastros, não querem saber do que fazemos agora... Só lhes importa o nosso passado.*” (J1). A **postura pouco envolvida dos professores** refere-se à perceção de que os docentes não se revelam preocupados com os alunos, não compreendem os seus pontos de vista e desconsideram as suas opiniões: “*Nós não temos opinião nenhuma lá [escolas do ensino regular], nem voto na matéria, os stores estão nem aí para os alunos...*” (J3). A **visão negativa face à escola**, que caracteriza igualmente a experiência educativa nas escolas do ensino regular, corresponde sobretudo à não identificação com esta instituição de ensino: “*Eu não gostava da escola normal. Quase ninguém gostava. Era horrível, aquilo não era para nós. Não me identificava...*” (J7).

Espontaneamente, são ainda referidas, na ótica dos jovens, **propostas de alterações (17)** consideradas pertinentes, relativamente às escolas do ensino regular, sobretudo ao nível das relações entre professores-alunos e das regras e funcionamento do contexto educativo. Salienta-se, enquanto proposta de alteração ao nível das relações professor-aluno, a priorização de relações mais próximas, baseadas no respeito mútuo, na compreensão e preocupação: “*...por exemplo, os professores de uma escola regular deviam dar mais atenção aos alunos, porque se calhar há alunos que andam nas escolas públicas que têm problemas familiares e os stores estão-se a marimbar para eles, gostava que mudassem isso.*” (J1) e, por outro lado, ao nível da flexibilização das regras e funcionamento escolar, a necessidade de existência de horários mais flexíveis, ajustados, e ainda maior liberdade: “*Era preciso horários menos pesados...*” (J8).

Perspetiva dos professores

No que diz respeito à experiência de docência em escolas do sistema de ensino regular, os professores reportam-se não só à sua própria vivência enquanto docentes, mas também à dos jovens e, ainda, de acordo com uma perspetiva mais global, ao sistema educativo Português.

Assim, caracterizam negativamente a própria experiência de docência, pautada pelo **cansaço, desgaste psicológico e medo (8)** (“os professores estão muito cansados (...) na escola regular têm levado uma carga de porrada”) (P1), pela **relação negativa com os alunos (4)** (“na escola regular ainda é valorizada a distância, porque “para o aluno me respeitar eu não posso mostrar os dentes” (...) ainda se mantém essa postura...” (P3), pela **falta de tempo (2)** (“acho que até nem é indisponibilidade para o acompanhamento individual dos alunos, não há é disponibilidade horária, porque não há tempo para nada...” (P2), e ainda pela **excessiva preocupação com metas curriculares e exames (2)** (“O professor está muito preocupado com os exames... “tenho um exame no fim do ano e tenho que dar isto a cem à hora””) (P3).

Considerando, agora, a perspetiva dos professores face à experiência dos jovens, esta é igualmente negativa, traduzindo-se em **experiências negativas e de insucesso (6)** (“... vão ficando para trás e ninguém se preocupa...” (P3) e na perceção de **massificação do ensino (2)** (“Os alunos são números e não são pessoas na escola regular...” (P3).

Finalmente, no que concerne à perspetiva dos participantes acerca do sistema educativo português, estes consideram-no **demasiado burocrático (13)** (“muito burocrático (...) ocupa-se o tempo a preencher papelada e documentação...” (P1), evidenciam a **necessidade de mudanças estruturais (9)** (“... não são só os alunos, não são só os professores, é também a direção, o ministério da educação e o sistema que tem de mudar... isto é uma estrutura, tem que ser tudo...” (P2), referem-se à **massificação escolar (7)** (“Realmente ter uma escola que tem 1500 alunos, 2000 alunos acaba por se tornar num processo fabril...” (P7), às **metodologias de avaliação penalizadoras (7)** (“... ainda se está muito na lógica de enfatizar o erro...” (P1), à **escassez de recursos económicos, humanos e materiais (5)** (“há muitas lacunas, inclusivamente a nível de materiais, a nível de logística de pessoal, a nível de equipamentos...” (P2), à **rigidez do sistema (5)** (“a rigidez do sistema é sempre a mesma (...) as disciplinas, os horários super rígidos, continuamos com a escola industrial...” (P1), à **falta de tempo e de espaço (5)** (“Não há tempo nem espaço”) (P4), às **incongruências teórico-práticas (3)** (“... era muito bom na teoria, mas depois a prática em si não é viável”) (P2), e, por último, às **reformas sucessivas (2)** (“...ainda o ano passado saiu uma panóplia de mudanças (...) como se o professor conseguisse abarcar tudo...” (P8).

Integração e discussão dos resultados

De acordo com a perspectiva dos jovens e dos professores, relativamente à vivência educativa em escolas do ensino regular, que no que concerne não só às próprias experiências individuais, mas também relativamente às perceções sobre o próprio sistema de ensino, os resultados revelam-se congruentes, evidenciando experiências marcadamente negativas, que parecem ter sido influenciadas por diversos fatores. De acordo com a literatura, vários são os fatores que contribuem para a desvinculação das escolas do ensino regular (Mosen-Lowe, Vidovich & Chapman, 2009), entre elas a rigidez do sistema escolar, que desconsidera as trajetórias de grande complexidade de muitos jovens, as estruturas hierárquicas e autoritárias, que dentro do contexto escolar interatuam, e ainda a falta de identificação, não só ao nível da estrutura curricular, mas também naquilo que diz respeito às práticas pedagógicas (Cefai, Downes & Cavioni, 2016; McGregor & Mills, 2012). Todos estes fatores, descritos na literatura, parecem coincidir com as propostas de alteração dos jovens. A consideração das perspetivas subjetivas dos jovens, enquanto um dos principais objetivos do presente estudo, parece constituir, de acordo com a literatura, um aspeto amplamente valorizado quando se pretende pensar a melhoria do sistema de educação e formação, no qual os alunos estão inseridos (Amorim & Azevedo, 2017; Tirabini, Jacovkis & Montes, 2018), pelo que as suas propostas de alteração, nomeadamente as mais expressivas, relacionadas com a relação positiva professor-aluno devem ser, criticamente, consideradas, tendo em conta que representam um fator de proteção no que respeita ao abandono escolar (Cefai, Downes & Cavioni, 2016; Faal & Roberts, 2012; Tirabini, Jacovkis & Montes, 2018).

Importa ainda referir que, apesar de não ter sido explicitamente contemplado pelos guiões que orientaram os grupos de discussão focalizada, emergiram, a respeito da experiência nas escolas do ensino regular, de acordo com a perspectiva dos professores, algumas características e atributos relativamente à caracterização dos jovens, tendo sido nomeadamente referido o facto de estes serem considerados alunos atípicos, com percursos de insucesso reiterado, que apresentam um nível socioeconómico baixo, oriundos de contextos familiares multidesafiados e, conseqüentemente, alvos de estigmatização social. Tal caracterização atesta, por um lado, o facto de o abandono escolar precoce resultar de um longo processo de desvantagens e vulnerabilidade sociais e individuais cumulativas (Dale, 2010; Matos et al., 2018) e, por outro lado, possibilita uma compreensão mais integrada e holística quanto ao perfil dos alunos que se encontram inseridos nos contextos de segunda oportunidade (Day, Mozuraityte, Redgrave & McCoshan, 2013).

2. *Identificar, na perspectiva dos jovens e dos professores, práticas percebidas como positivas na educação de segunda oportunidade comparativamente ao ensino regular.*

A. *Quais as práticas promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem?*

Perspetiva dos Jovens:

A **relação próxima com os professores (32)**, o **funcionamento das aulas (11)**, a **componente prática da aprendizagem (4)** e as diversas **oportunidades (3)** são destacadas, pelos jovens, enquanto práticas percebidas como positivas, e por conseguinte, promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem.

Relativamente à **relação próxima com os professores**, as práticas pedagógicas positivas, expressivamente referenciadas (12/32), referem-se ao facto de os professores não julgarem os alunos, solicitarem e valorizarem as suas opiniões e o seu trabalho e ainda ao facto de a aprendizagem também ocorrer numa lógica bidirecional, ou seja, o professor aprender com o aluno: “...apesar de eles saberem do nosso passado, eles não julgam mas sim ajudam.” (J2), a perceção de confiança, proximidade e apoio: “Agora olho para os professores e sinto aquela confiança, que na outra escola não conseguia...” (J5), da mesma forma que a disponibilidade, o tempo e a paciência que os professores têm para ouvir os jovens e para os ajudar a resolver os seus problemas: “Aqui, se algum tiver um problema familiar, ou outros problemas, os stores... sabemos que podemos ligar a qualquer hora da noite, que os stores atendem, nem que seja para desabafar e para tentar ajudar-nos a resolver os problemas...” (J1), são consideradas práticas positivas. A afetividade, associada à perceção de que os professores gostam dos alunos, estabelecem com eles uma relação de amizade e o facto de estes se sentirem compreendidos, encontra-se igualmente associada à relação próxima com os professores: “Sinto-me bem e gosto de estar aqui, porque aqui nota-se que os professores acreditam em nós, nota-se o carinho que os professores sentem mesmo por nós, gostam mesmo de nós.” (J8).

No que respeita ao **funcionamento das aulas**, o facto de os alunos terem a oportunidade de conviver, a não existência de faltas disciplinares, livros e testes, os horários flexíveis e acessíveis, a partilha de opiniões e a elaboração de regras de forma conjunta, está associado a práticas percecionadas como positivas: “...aqui podemos falar... e nas outras escolas, se falávamos vínhamos logo para a rua. Ninguém em sala de aula podia falar, nem nos podíamos rir, que vínhamos logo para a rua. Aqui podemos rir, brincar, conviver com os professores e com os alunos e aprendemos na mesma e isso é muito bom...” (J5).

Considerando a **componente prática da aprendizagem**, é referido que as experiências práticas e o contacto direto com o mundo do trabalho constituem-se igualmente como práticas

percebidas como positivas na educação de segunda oportunidade: “... aqui temos a possibilidade de entrar no (nome de supermercado) para termos uma experiência de trabalho. E no ensino regular não há essa possibilidade de fazermos coisas assim tão práticas” (J5).

Ainda, a existência de **mais oportunidades**, para mudar e para recuperar, é igualmente considerado como práticas positivas: “*dão sempre oportunidades de mudar...*” (J7).

Perspetiva dos Professores:

As **características dos professores (31)**, as **práticas pedagógicas (20)**, as **metodologias de avaliação (8)**, o **tipo de acompanhamento (4)**, o **tempo (3)**, as **relações de proximidade (2)** e a **dimensão dos projetos educativos de segunda oportunidade (2)**, são elencadas pelos professores enquanto práticas percebidas como positivas e promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem.

Associadas às **características dos professores**, são expressivamente referenciadas a flexibilidade e polivalência, traduzidas na capacidade de realizar diversas atividades com os jovens, para além do cumprimento das funções específicas associadas à docência: “...*eu normalmente na escola regular sou só professora de informática, eu aqui não sou a professora de informática, eu aqui sou um bocadinho de tudo... eu pinto, eu cozinho (...) o que for preciso fazer com os alunos faço. Estamos a ensinar-lhes que podemos não ter só um único caminho, que podemos gostar de várias coisas...*” (P2), a paixão, enquanto aspeto associado à satisfação e liberdade para seguir os próprios interesses: “... *a paixão é também a disposição com que nós fazemos e o ter a liberdade para fazer aquilo de que gostamos e como gostamos, os jovens sentem e partilham essas emoções connosco.*” (P4), e o envolvimento, dedicação e preocupação, associados à capacidade de ajuste aos objetivos e interesses dos jovens: “... *acabamos todos por nos envolver muito nos interesses deles...*” (P7). É referida igualmente a experiência de docência em escolas do ensino regular: “...*essas experiências serviram-me para determinar se realmente tenho ou não vocação para trabalhar com este tipo de alunos... dá-nos uma estaleca e experiência muito grande...*”(P7), e ainda o papel dos coordenadores, enquanto figuras de referência nos projetos de segunda oportunidade: “... *aqui os coordenadores têm um papel muito importante... são eles que estão sempre ligados, mesmo não estando aqui, eles ligam a qualquer hora.*” (P7). Todos os aspetos supra referidos, associados às características dos professores, constituem práticas percecionadas como positivas na educação de segunda oportunidade.

Considerando as **práticas pedagógicas** relacionadas com os jovens, estas abrangem diferentes dimensões nomeadamente no que respeita à centração e aceitação incondicional do jovem, à consideração dos seus percursos individuais, à liberdade que estes têm para descobrir

as suas paixões, à valorização das suas conquistas e sucessos e ainda à mistura de diferentes faixas etárias: *“Nós temos em conta o percurso individual de cada jovem, e as conquistas que cada jovem consegue, não são comparáveis ao resto do grupo, nem têm de ser (...) Aqui não têm que ser mauzões, não têm que destruir a escola para serem os maiores... Aqui é exatamente o contrário: é a aceitação que eles recebem, incondicional da equipa técnica de “tu és aquilo que és e partimos daqui para construir uma outra coisa, para construir algo melhor””* (P4). Quando relacionadas com as metodologias de ensino, as práticas pedagógicas dizem respeito à forma holística como o conhecimento é encarado, à organização da estrutura de ensino e até mesmo ao facto da matriz curricular não ser negligenciada: *“(“... o conhecimento daqui é encarado como um conhecimento holístico (...) sem eles se aperceberem estão a aprender...”)* (P1), da mesma forma que se traduzem igualmente na valorização de determinados aspetos tais como as pequenas vitórias e dimensões da inteligência que a escola do ensino regular desconsidera: *“(“... nós aqui temos a capacidade para alguns alunos irmos procurando soluções fora das duas dimensões [matemática e linguística] que a escola regular valoriza...”)* (P5).

No que respeita às **metodologias de avaliação** (8), esta dimensão traduz a forma como os jovens são avaliados, não privilegia a quantificação de resultados, focando-se em aconselhamentos, aspetos positivos e negativos a melhorar, sendo evidenciados os positivos, e, considerando sobretudo a capacidade de superação e mudança: *“A parte mais difícil de ser professor é sempre avaliar. Se calhar apontar pontos positivos e pontos negativos de cada aluno é um processo muito mais moroso, é sem sombra de dúvidas, mas é muito mais benéfico para um aluno, e é o que fazemos aqui”* (P2).

O **tipo de acompanhamento** (4) alicerçado numa abordagem pedagógica individualizada operacionaliza-se, no acompanhamento ao ritmo de cada jovem e na atenção e ensino individualizado: *“...aqui há um ensino individualizado, nós aqui vamos ao ritmo de cada um...”* (P3).

A existência de **tempo** (3) é considerado um aspeto considerado favorável para os jovens, na medida em que existe oportunidade para atender a cada um individualmente: *“Aquilo que diferencia o [nome de projeto de segunda oportunidade] do ensino regular (...) é a palavra “tempo”(...) Aqui o tempo é a favor do aluno”* (P8).

As **relações de proximidade** (2) quer entre professores e jovens, quer entre os próprios pares que frequentam o contexto educativo de segunda oportunidade, constituem igualmente um aspeto determinante: *“Na relação pedagógica, eu creio que a proximidade é o elemento estruturante...”* (P5).

A **dimensão dos projetos educativos de segunda oportunidade** (2), trata-se igualmente de um outro aspeto que, percecionado positivamente, se refere à existência de poucos professores e poucos jovens: “... *aqui são poucos professores e poucos alunos*” (P4).

Integração e discussão dos resultados

Relativamente às práticas características da educação de segunda oportunidade, percebidas como positivas e consequentemente promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem, comparativamente com o ensino regular, as perspetivas dos participantes do presente estudo revelam-se concordantes. Tendo em conta a pluralidade e diversidade de práticas positivas identificadas neste ponto, serão discutidas apenas as mais expressivas, de acordo com a perspetiva dos jovens e dos professores, considerando igualmente a sua predominância na literatura da especialidade, nomeadamente as relações de proximidade entre professores e alunos, as práticas pedagógicas e as metodologias de avaliação.

Nada, Montgomery e Araújo (2018) enfatizam que se revela crucial considerar que a complexidade das trajetórias de vida e das experiências educativas impactam preponderantemente na vinculação ao sistema de ensino e na aquisição de conhecimentos, pelo que as práticas pedagógicas e a relação próxima e positiva entre professor-aluno se revelam determinantes (Cefai, Downes & Cavioni, 2016). A este respeito os resultados do presente estudo parecem corroborar estes pressupostos, destacando-se, de acordo com ambos os participantes, as relações entre professor-aluno pautadas pela proximidade, respeito, não julgamento e valorização das trajetórias idiossincráticas, enquanto fatores promotores do desenvolvimento integral dos jovens e potenciadores da sua aprendizagem (Mchugh, 2017).

No que respeita às práticas pedagógicas operacionalizadas, segundo a perspetiva de ambos os participantes, estas revelam-se flexíveis e ajustadas aos interesses e necessidades dos jovens, encarando o conhecimento de forma holística, valorizando intencionalmente as suas experiências e opiniões. De facto, a evidência científica mostra que as estratégias pedagógicas alicerçadas num ambiente educativo que apoia e incentiva a autonomia dos alunos, envolvendo-os, implicando-os e considerando as suas opiniões e sugestões acerca do seu próprio processo de aprendizagem, revelam mais impactos positivos quando comparadas com modelos educativos e organizacionais mais rígidos (Alivernini & Lucidi, 2011; Baroutsis, McGregor & Mills, 2016).

As metodologias de avaliação são igualmente consideradas como uma das práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade, especialmente quando comparadas com as do ensino regular. A este nível, os resultados evidenciam a priorização de avaliações qualitativas do sucesso académico dos jovens, conferindo particular destaque às

recomendações e orientações no sentido do desenvolvimento dos aspetos mais frágeis. A literatura evidencia, em consonância com a presente investigação, que a qualidade de uma escola não deve ser medida exclusivamente pelo sucesso académico, em termos quantitativos, dos seus alunos, mas também, e essencialmente, pela sua capacidade de proporcionar um ambiente de aprendizagem relevante e significativo (Magen-Nagar & Shachar, 2017), valorizando os sucessos dos alunos (Stokes, 2003). Desta forma, este representa um importante contributo para o sistema educativo regular, sugerindo que ao invés das metodologias de avaliação se focarem essencialmente nos défices, em termos quantitativos, existisse uma preocupação em questionar as estruturas institucionais há muito estabelecidas, especificamente no que concerne à orientação para resultados quantitativo, que culmina na pressão sentida pelas escolas do ensino regular em alcançar posições de destaque nos rankings escolares (Macedo, Santos & Doroftei 2018), contribuindo de forma holística para apoiar os jovens no processo desenvolvimento.

B. Quais os benefícios percebidos?

Perspetiva dos Jovens:

A nível individual destaca-se o **aumento da autoestima, autoeficácia, autoconfiança e descoberta de novas competências vocacionais e artísticas (5)**. Por outro lado, ao nível académico, a **confiança nos professores**, a **mudança de atitude face à escola** e o **aumento da vontade de ir à escola (3)**, destacam-se enquanto benefícios percebidos, pelos jovens, no que diz respeito à integração num projeto de segunda oportunidade.

Começando então pelos benefícios percebidos, de carácter individual, são referidos indicadores relacionados com o **aumento da autoestima, autoeficácia, autoconfiança**: “... *Aqui sinto-me à vontade, sinto-me bem comigo mesma, sinto-me feliz, sinto que tenho valor...*” (J5) e com a **descoberta de novas competências vocacionais e artísticas**, nomeadamente: “*Eu é a dança...*” (J5) “*Eu na natação arrebento (...) e nem sabia que sabia...*” (J9). Ao nível académico, é expresso o **aumento da confiança nos professores**, a **mudança de atitude face à escola** e ainda o **aumento da vontade de ir à escola**: “*nós também mudamos e até como agora olho a escola...*” (J6) “*Agora olho para os professores e sinto aquela confiança, que na outra escola não conseguia.*” (J5).

Perspetiva dos Professores:

De acordo com a análise do discurso dos professores, são evidenciados benefícios percebidos, no que diz respeito à integração num projeto de segunda oportunidade, que impactam positivamente não só nos jovens, mas também nos próprios profissionais. No que diz respeito ao impacto nos jovens, destaca-se ao nível pessoal o **aumento da autonomia e**

autoconfiança (4) e a nível académico o **aumento das perspetivas de futuro (2)**, o **sentimento de pertença (2)**, o **estabelecimento de objetivos (1)** e a **valorização de disciplinas teóricas (1)**. Por outro lado, considerando os benefícios percebidos no caso dos professores, estes dizem respeito ao impacto a nível pessoal, salientando-se **aprendizagem e crescimento individual (7)** e o **cansaço e desgaste emocional (2)**, bem como a nível profissional, a **alteração na forma de encarar a educação (6)**.

Assim, um dos benefícios percebidos que, de acordo com a perspetiva dos professores, produz impacto ao nível pessoal nos jovens, diz respeito ao **aumento da autonomia e autoconfiança**, traduzindo-se numa maior autonomização dos jovens, aumento da autoconfiança, confiança no futuro, no projeto de vida e na intenção de mudar a sua trajetória: *“Quando os jovens saem daqui e já são capazes de fazer umas compras, de gerir o seu dinheiro na repartição de finanças e ter confiança de resolver um problema e confiarem neles próprios... Penso que saem daqui com mais confiança no futuro, no projeto de vida acima de tudo.”* (P8). Destacam-se ainda o **aumento das perspetivas de futuro**, o **sentimento de pertença**, o **estabelecimento de objetivos** e a **valorização de disciplinas teóricas** como fatores de impacto na trajetória dos jovens após a integração num projeto de segunda oportunidade: *“Eles vêm todos baldos “eu não quero saber disto” e, de repente quando se lhes dá aquela responsabilidade, eles encaram aquilo como “eu tenho que corresponder”, como um objetivo e há ali uma transformação que se nota”*(P3). Considerando, agora, o impacto pessoal decorrente da experiência de docência em contextos educativos de segunda oportunidade, é referida a **aprendizagem e crescimento individual**, que se traduz em evolução, valorização e aprendizagem pessoal, perceção de transformação e perceção de revolução na forma de encarar a vida: *“quando eu vim para cá, do regular, acho que é sempre um choque, e depois isto acaba por ser uma evolução também em termos pessoais, nós passamos a ser pessoas diferentes...”* (P3) e o **cansaço e desgaste emocional**: *“facto é que a gente chega a casa e digo muitas vezes “tou cansada, mas estou feliz”. No ensino regular era “tou cansada e frustrada porque eu não consegui fazer com que alguma coisa funcionasse...”* (P2). No que diz respeito ao impacto a nível profissional, os participantes apontam a **alteração na forma de encarar a educação**, enquanto principal benefício percebido, traduzindo-se na mudança de postura no ensino regular, na valorização de pequenas vitórias, e na valorização da presença dos jovens: *“... para mim foi uma revolução na minha forma de encarar a educação.”* (P3) *“... noto que tenho vindo a mudar a minha postura no ensino regular depois de ter passado pelo projeto. Vemos as coisas com outros olhos.”* (P9).

Integração e discussão dos resultados

Uma vez mais a perspetiva dos jovens revela-se consonante com a dos professores, sendo evidenciado por ambos, múltiplos benefícios percebidos para os jovens, decorrentes da integração em projetos de segunda oportunidade, nomeadamente o aumento da autoestima, autoconfiança, aumento das perspetivas de futuro e, entre outros, a mudança de atitude face à escola. A literatura destaca alguns destes fatores, particularmente os de cariz individual como é o caso da autoestima e autoconfiança, enquanto importantes indicadores associados à prevenção do abandono escolar (Faal & Roberts, 2012), da mesma forma que, o aumento das perspetivas de futuro, relacionado com a expressão de comportamentos adaptativos no meio escolar é igualmente um fator reportado positivamente pela literatura a este respeito (Carvalho, Pocinho & Silva, 2010). Ainda, a mudança de atitude face à escola (McGregor & Mills, 2012), enquadrada à luz do conceito de envolvimento escolar (Fredricks, Blumendfeld & Paris, 2004), um construto multidimensional que articula dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais na análise da participação educativa dos jovens, permite identificar fatores relacionais, pedagógicos e organizacionais, particularmente significativos para a promoção do envolvimento escolar de jovens com trajetórias de insucesso e abandono escolar, potencialmente relevantes para o desenho de respostas socioeducativas mais ajustadas e eficazes relativamente a esta problemática (Martins, Ribeiro, Matos & Batista, 2018).

Atentando particularmente ao impacto percebido ao nível da experiência de docência, de acordo com a perspetiva dos professores, são destacados significativos benefícios, positivamente percecionados, relativamente ao exercício da atividade profissional em escolas de segunda oportunidade, não só a nível pessoal, mas também profissional, produzindo inclusive transformações na forma de encarar a vida e até mesmo própria educação. Estes resultados representam dados inovadores, considerando a escassez de evidência científica a este nível, contudo podem representar um importante contributo para o combate ao estigma associado à educação alternativa e técnico-profissional (Houtte & Demanet, 2016).

C. Quais os fatores de sucesso?

Perspetiva dos Jovens:

De acordo com a perceção dos jovens, são identificados fatores que parecem justificar o sucesso dos projetos educativos de segunda oportunidade, nomeadamente no que diz respeito ao **ensino profissionalizante (5)** e à **relação positiva entre professores e jovens (4)**.

A **profissionalização do ensino**, associada à preferência pelo mundo do trabalho que os jovens manifestam, ao ensino predominantemente prático e às parcerias com empresas que os projetos educativos de segunda oportunidade estabelecem, representa um aspeto considerado

determinante do sucesso destes projetos educativos: “...gostamos é de coisas práticas, queremos trabalhar e aqui é assim.” (J5). A **relação positiva entre professores e jovens** é traduzida pela proximidade com os professores, pela perceção de preocupação e ainda pela perceção de união entre todos os indivíduos que nestes contextos educativos interatuam: “*acho que passa um bocado pela ligação próxima que nós temos com os professores, que muda muito isto aqui e o ensino normal. É isso que faz a diferença aqui. (...) Acho que qualquer ser humano gosta que alguém se preocupe connosco... Eu aqui senti muito isso. Por isso é que falo sempre nisso. Sentir que alguém se preocupa connosco é top...*” (J8).

Perspetiva dos Professores:

Tendo em consideração a perceção dos professores, são referidos fatores que justificam o sucesso dos projetos educativos de segunda oportunidade, tais como o facto de serem **centrados nos jovens (6)**, de **ofereceram soluções específicas (4)** e, ainda, as **recomendações entre jovens (1)**.

A **centração dos projetos de segunda oportunidade nos jovens** reflete-se na preocupação, manifestada pelo corpo docente, com os mesmos, na garantia de oportunidades a vários níveis, na sensação de bem-estar, identificação e pertença a estes contextos educativos: “*Em relação a este projeto... Funciona porquê? Porque está centrado no jovem, aqui a preocupação é o jovem e é um projeto em que todos trabalhamos para o mesmo...*” (P8). São referidas, igualmente enquanto fatores de sucesso, as **soluções específicas oferecidas aos jovens**, na medida em que estas são concebidas de acordo com as suas necessidades e interesses idiossincráticos: “*Trabalhamos com um conjunto de alunos muito especial e isso exige soluções que não estão nos livros e têm que ser às vezes inventadas...*” (P7). Finalmente, as **recomendações entre jovens** constituem-se como um fator de sucesso, dado que é através da partilha de testemunhos entre pares, relativamente às próprias experiências de sucesso na integração dos projetos de segunda oportunidade, que jovens na mesma situação procuram estes contextos, adotando previamente uma atitude positiva: “*... a primeira coisa da grande fórmula de ter sucesso num projeto deste género é o passa a palavra... eles passam muito a palavra de uns para os outros “ei... naquela escola nós podemos...” ou “naquela escola não somos apontados como isto ou como aquilo...”*, e então isso é logo uma mais-valia para que eles próprios mudem a sua atitude quando entram...” (P2).

Integração e discussão dos resultados

Os resultados anteriormente descritos parecem justificar o sucesso dos projetos educativos de segunda oportunidade, de acordo com a perspetiva de ambos os participantes, pelo facto de estes se caracterizarem pela disponibilização de uma oferta educativa profissionalizante e pelas relações de proximidade estabelecidas entre professores e alunos. Tais aspetos traduzem a capacidade que as escolas de segunda oportunidade revelam ao nível da capacidade de atender às necessidades idiossincráticas dos jovens (Nada, Santos, Macedo & Araújo, 2018), contribuindo por conseguinte para o desenvolvimento integral dos mesmos, propiciando consequentemente bem-estar psicológico e trajetórias bem-sucedidas.

É descrito pela literatura que a maioria dos jovens que integram projetos educativos alternativos ao sistema de ensino regular valorizam trajetórias orientadas para uma via profissionalizante da educação e formação (Alves, Guimarães, Marques & Cavaco, 2014; Nada, Santos, Macedo & Araújo, 2018), por comparação ao tradicional currículo académico disponibilizado pela generalidade das escolas do sistema educativo português, aspeto que se revela determinante no envolvimento dos jovens no processo de ensino e aprendizagem, tal como os resultados do presente estudo evidenciam, considerando este como um dos fatores que justificam o sucesso dos projetos de segunda oportunidade. A este respeito, a literatura relativa ao abandono escolar precoce reconhece o nível socioeconómico como um fator de risco (Traag & Van der Velden, 2011), pelo que, neste contexto é importante considerar que, em muitos casos, os jovens poderão sentir a necessidade de ingressar no mundo laboral, objetivando contribuir para o sustento económico das suas famílias (Santos, Macedo & Araújo, 2018). Assim, os resultados do presente estudo evidenciam que a oferta educativa dos projetos de segunda oportunidade, pelo facto de proporcionarem uma evidente conexão ao mercado de trabalho, criando oportunidade para que a aprendizagem ocorra pela experiência prática e envolvendo parcerias com atores institucionais e organizações da comunidade, constitui-se como uma forma de inovação curricular ajustada à realidade social dos indivíduos e às suas exigências (Azevedo, 2015; Doroftei, Silva & Araújo, 2018). Tal facto parece ser consistente com os resultados outrora evidenciados por Fashola e Slavin (1998), que informavam sobre a necessidade de a prevenção do abandono escolar precoce considerar as questões socioeconómicas familiares. Assim, este parece revelar-se um dos contributos da educação de segunda oportunidade, no sentido de incentivar as escolas do ensino regular a investir na diversificação e inovação dos seus programas curriculares, apostando numa maior vertente profissionalizante da educação e formação, tornando-os mais adaptados e ajustados às complexas e exigentes realidades dos jovens. A literatura revela-se igualmente unânime no que

diz respeito ao potencial das relações de proximidade entre professores e alunos, enquanto aspeto promotor do desenvolvimento e da aprendizagem dos jovens, particularmente quando se trata de indivíduos com percursos educativos pautados pelo insucesso (Cefai, Downes & Cavioni, 2016; Faal & Roberts, 2012), aspeto que se revela, de forma transversal, consideravelmente consistente ao longo dos resultados evidenciados pela presente investigação.

3. Analisar a possibilidade de transferência das práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular, de acordo com a perspetiva dos jovens e dos professores.

A. Quais as possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular?

O quadro 3 espelha, de acordo com a perspetiva dos jovens e dos professores, a perceção individual face às possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular.

É referida, por parte dos jovens, a **impossibilidade de transferência (11)** de práticas características da educação de segunda oportunidade, para o ensino regular, tendo em consideração a dimensão das escolas, a excessiva preocupação com as avaliações e ainda o facto de considerarem tratar-se de duas realidades e contextos consideravelmente diferentes. Por outro lado, admite-se esta **possibilidade de transferência (3)**, caso se verificasse a existência de mais liberdade, inclusive ao nível da avaliação.

Os professores afirmam que existem **possibilidades de transferência (7)**, nomeadamente através de pequenas práticas difundidas em *workshops* e espaços de reflexão, enfatizando a necessidade de tempo e preparação. Por outro lado, a **impossibilidade de transferência (6)**, é também referida, associando-se à perceção de que se tratam de dois contextos incomparáveis, implicando uma reestruturação total do sistema de ensino regular.

Quadro 3 - Possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular

	<u>Percepção dos Jovens</u>	<u>Percepção dos Professores</u>
Possibilidades de transferência	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas, se, nas escolas do ensino regular existisse mais liberdade, inclusive ao nível da avaliação. <p>“(…) <i>se eles</i> [professores das escolas do ensino regular] <i>dessem mais liberdade</i> (...)” (J4)</p> <p>“<i>E também mais liberdade na avaliação...</i>” (J6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Através de <i>workshops</i>, onde são partilhadas pequenas práticas. - Através de espaços de reflexão. - Exige tempo e preparação. <p>“(…) <i>transpor nos moldes em que nós fazemos o ensino de segunda oportunidade nesta escola, para a escola regular, não é possível</i> (...) <i>só através de pequenas atividades, formas de fazer e de pensar que nós fazemos aqui, que podem ser transpostas para a escola regular.</i>” (P4)</p>
Sem possibilidades de transferência	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão das escolas do ensino regular, dado existir um elevado número de alunos. - Excessiva preocupação, dos professores, com as avaliações. - Realidades muito diferentes <p>“... <i>é um bocado difícil lá dar atenção a cada um deles, por causa do elevado número de alunos, que aqui não temos... até há escolas com 1000 alunos...</i>” (J8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Implicaria uma reestruturação total das escolas do ensino regular. - Contextos incomparáveis, dadas as especificidades dos contextos educativos de segunda oportunidade. <p>“...<i>acho que não é possível, muito menos dentro de uma escola dita normal, que tem público normal... acho que o que nós aplicamos aqui é muito específico...</i>” (P10)</p>

Integração e discussão dos resultados

Na perspectiva dos jovens, a possibilidade de transferência revela-se particularmente difícil, tendo em consideração as diferenças entre as duas realidades educativas alvo desta comparação, nomeadamente ao nível da dimensão das escolas do ensino regular e da falta de flexibilidade em termos pedagógicos que estas parecem apresentar. A literatura refere que a massificação da escolarização não consiste numa simples progressão de acesso de alunos a determinado patamar de escolaridade, mas constitui-se, por outro lado, num incontornável elemento gerador de mudanças ao nível das atividades escolares, em particular, a relação pedagógica entre professor-aluno (Resende, Gouveia & Beirante, 2016), inviabilizando, de acordo com os resultados do presente estudo, a ocorrência de determinadas práticas características da educação de segunda oportunidade, que atendendo à reduzida dimensão de alunos e agentes educativos, se revelam eficazes e promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem dos jovens. No que concerne à falta de flexibilidade que caracteriza as escolas do ensino regular, este aspeto traduz efetivamente uma preocupação consistentemente documentada e evidenciada pela literatura da especialidade (Heacox, 2006; Moreira & Favinha, 2019; Roldão, 2010), sendo atualmente notórios os sinais de mudança identificados no sistema de ensino regular, nomeadamente através do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Dec-Lei n.º 5908/2017). Este projeto investe na autonomização das escolas do ensino regular, permitindo que estas adquiram mais flexibilidade para gerir o currículo, de forma mais adaptada ao contexto local, incentivando inclusivamente a adoção de metodologias educativas individualizadas, partindo do pressuposto de que a promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, contribuindo para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea (Alves, 2017).

Atendendo de forma particularizada à perspectiva dos professores, de forma geral, estes consideram possível e positiva a transferência de práticas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular, contudo ressalvam que esta possibilidade deverá ser encarada com particular cuidado, na medida em que necessitará de tempo, preparação, reflexão e envolvimento de todas as estruturas e agentes educativos envolvidos, não se considerando possível a transferência integral do modelo das E2O, mas apenas através de pequenas práticas. Estes contributos revelam-se inovadores, considerando a falta de evidência científica à luz da qual possam ser criticamente discutidos e refletidos.

A análise das possibilidades de transferência de práticas educativas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o sistema de ensino regular, constitui-se

como um dos principais objetivos que orientam a presente investigação, contudo, a este nível as perspetivas dos jovens e dos professores parecem divergir em alguns aspetos, não se revelando totalmente consistentes quando comparados com outros pontos anteriormente abordados, uma vez que se considera tratar-se de uma questão complexa, para a qual concorrem vários fatores que poderão revelar-se significativamente influentes.

B. A cooperação entre a educação de segunda oportunidade e as escolas do ensino regular poderá ser viável? De que formas?

Perspetiva dos jovens:

De acordo com a perspetiva dos jovens, admitindo a viabilidade da cooperação entre os dois contextos educativos, são indicados diversos contributos que os projetos de segunda oportunidade poderão fornecer às escolas do ensino regular. Destaca-se, assim, o estabelecimento de **relações de proximidade entre alunos e professores (9)**, operacionalizada em termos de afetividade, respeito, apoio e confiança: “...acho que também dava para acontecer no regular haver essa proximidade entre todos, como é aqui.” (J8), a **adoção de uma postura isenta de julgamento e de discriminação (4)**, considerando igualmente a complexidade das trajetórias de vida dos jovens: “Gostava que diretores (...) viessem cá passar um dia connosco (...) aprendiam a não discriminar ninguém, a não pôr ninguém de lado, independentemente do passado e do cadastro, a dar mais apoio (...) porque toda gente é um ser humano (...)” (J1).

Perspetiva dos professores:

Relativamente à perspetiva dos professores quanto à viabilidade da cooperação, estes assumem esta possibilidade, considerando, contudo, a sua ocorrência apenas através da **transmissão de pequenas práticas (1)**: “Uma das coisas que nós fazemos, e bem, é que temos muitos workshops nas faculdades, inclusive nas faculdades que estão a preparar para a formação de professores e isso vai contaminando, eles vão bebendo e vão sendo inspirados (...) são pequenas coisinhas que podem ser inseridas dentro do espaço e dentro da aula que fazem toda a diferença e isso nós vamos fazendo. É possível desta maneira.” (P1).

Integração e discussão dos resultados

A análise qualitativa da viabilidade da cooperação entre a educação de segunda oportunidade e o ensino regular constitui um dos objetivos principais do presente estudo. A este nível, os jovens posicionam-se referindo, operacionalmente, contributos que atestam a viabilidade da articulação entre a educação de segunda oportunidade e o sistema educativo tradicional. Os professores, por outro lado, cautelosamente, asseguram que a viabilidade desta proposta poderá efetivar-se apenas através da inspiração em pequenas práticas. A este respeito,

a literatura, apesar de escassa, corrobora estes resultados, afirmando que esta cooperação poderá considerar-se realista, uma vez que as instituições educativas de segunda oportunidade se revelam capazes de fornecer importantes contributos no que concerne a experiências e práticas positivas ao nível de programas educativos alternativos, das relações próximas entre professores e alunos e ainda à componente académica de cariz profissionalizante (Nada, Santos, Macedo & Araújo, 2018)

Conclusão

A esmagadora maioria dos jovens integrados em projetos educativos de segunda oportunidade encontram-se vinculados a este contexto socioeducativo pelo facto de serem protagonistas de uma longa experiência, marcadamente negativa, nas escolas do ensino regular, tal como a literatura (Crul & Keskiner, 2017) e os resultados do presente estudo atestam. Esta evidência comporta, para as instituições educativas de segunda oportunidade, o desafio acrescido de proporcionar, não só ambientes promotores do desenvolvimento integral e bem-estar psicológico dos indivíduos, mas também experiências e aprendizagens significativas, contribuindo, idealmente, para um maior ajustamento, integração e inclusão social. Assim, o presente estudo procurou debruçar-se sobre a educação de segunda oportunidade, identificando e analisando, de acordo com a perspetiva de jovens e professores, os contributos ao nível das práticas percebidas como positivas e promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem que estes projetos alternativos podem fornecer ao sistema educativo regular. Embora a educação de segunda oportunidade pareça oferecer condições educativas mais ajustadas às necessidades dos jovens com trajetórias complexas, não é objetivo do presente estudo intensificar a clivagem existente entre a educação de segunda oportunidade e a tradicional. É sim, esperado que os resultados evidenciados pela presente investigação, corroborados pela literatura, sobretudo ao nível das relações de proximidade estabelecidas entre professores e alunos, das práticas pedagógicas ativas, expressivas, personalizadas, flexíveis e participadas e da vertente profissionalizante do ensino, características deste tipo de educação alternativa, sejam equacionadas e refletidas enquanto sérios contributos para a melhoria do sistema educativo regular e das suas práticas educativas, traduzindo implicações políticas e práticas ao nível da formação (inicial e contínua) dos professores e demais agentes educativos e, ainda, idealmente, no que respeita à organização do próprio sistema. Importa reforçar ainda que, tendo em conta que o abandono escolar precoce parece traduzir o culminar de um longo processo para o qual convergem múltiplos e complexos fatores, inúmeros são os contributos que ambas as instituições educativas podem fornecer, pelo que, a este respeito, o estreitar de relações entre a

educação de segunda oportunidade e o ensino regular, poderá revelar-se determinante para a diminuição do preocupante fenómeno do abandono escolar, potenciando a valorização, inclusão e sucesso de todos, e de cada um dos jovens.

Importa mencionar que, por um lado, consideram-se como forças e vantagens desta investigação o facto de ter existido uma devolução de dados científicos aos participantes, reforçando e enfatizando a importância da suas contribuições, nomeadamente ao nível da investigação científica, a inclusão e o cruzamento das perspetivas dos jovens e dos professores, integrados nas duas escolas de segunda oportunidade que atualmente existem em território nacional, enquanto protagonistas no que concerne à melhoria do sistema educativo. Por outro lado, assume-se como limitação, o facto de não ter sido possível efetuar a devolução à totalidade dos jovens que participaram inicialmente na recolha dos dados que, posteriormente, foram devolvidos, dado o carácter transitório que os projetos educativos de segunda oportunidade assumem.

Sugere-se, enquanto objeto de futuras investigações, a análise das perceções acerca das possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o sistema educativo tradicional, junto de professores do ensino regular, diretores de escolas e ainda decisores políticos na área da educação.

Referências Bibliográficas

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. doi: 10.1080/00220671003728062
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R., & Cabral, I. (2014) A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.
- Alves, N. (2007). ‘E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?’, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- Alves, N., Cantante, F., Batista, I., & Carmo, R. (2011). *Jovens em Transições Precárias: Trabalho, quotidiano e futuro*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2014). “School means nothing to me”. Vocationalism and school disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4164-4169. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.910
- Amorim, J. P., & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Azevedo, J. (2015) Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In M. d. L. Rodrigues (Ed.), *40 Anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 411-468). Coimbra: Almedina.

- Azevedo, J. (2016). Construir uma escola democrática e justa: o arco maior e a pedagogia da misericórdia. Porto. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 201-230.
- Azevedo, J., Gonçalves, D., Gonçalves, J. L., Silva, C., Nogueira, I., Sousa, J., & Moreiras, L. (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar no projeto Fénix*. Porto: ESEP-UCP.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. doi: 10.1080/13603116.2018.1450900
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140. doi: 10.1080/14681366.2015.1087044
- Barreto, A. (2005). Mudança Social em Portugal, 1960 - 2000. In A. Costa Pinto (Eds.), *Portugal Contemporâneo* (137-162). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Londres: SAGE
- Brito, I. (2012). *Mudar Trajetórias de Vida: Escola de Segunda Oportunidade – o caso da escola de Matosinhos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal). Retirada de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12081/1/Mudar%20trajetorias%20de%20vida.pdf>.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016) Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 81-113.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una Práctica de Investigación*. Barcelona: Ariel.
- Carvalho, M. (2005). Jovens, espaços, trajetórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.

- Carvalho, R. G. G., Pocinho, M., & Silva, C. (2010). Comportamento adaptativo e perspetivação do futuro: Algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3) 554-561.
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2016). Breaking the cycle: a phenomenological approach to broadening access to post-secondary education. *European journal of psychology of education*, 31(2), 255-274. doi: 10.1007/s10212-015-0265-6
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação-Ensinar e aprender-Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cordeiro, P. M. G., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2018). Parenting Styles, Identity Development, and Adjustment in Career Transitions The Mediating Role of Psychological Needs. *Journal of Career Development*, 45(1), 83-97. doi: 10.1177/0894845316672742
- Crul, M., & Keskiner, E. (2017). *Policy Brief 1: Promising practices inside and outside formal secondary education*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving: lessons from research for policy makers*. Lyon: Networks of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Day, L., Mozuraityt, N., Redgrave, K., & McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe – lessons learned from second chance education*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- De Witte, K., & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155–176. Doi: 10.1080/00131911.2011.648172
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Damme, J. V. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on

- early school leaving: A comparative analysis of Eu Countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345. doi: 10.1111/ejed.12034
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decreto-Lei nº 5980/2017 de 7 de Julho. *Diário da República nº 128/2017 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Devesa, A. P., & Ferreira, F. I. (2008). A liderança da escola vista pelos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 5-19.
- Dias, T. S., & Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), 250-268. doi: 10.1080/03057240.2014.918875
- Doroftei, A. O., Silva, S. M., Araújo, H. (2018). Perspectives of young people enrolled in apprenticeship courses in Portugal about learning in work contexts. *Studia Paedagogica* 23(2), 77-99. doi: 10.5817/SP2018-2-6
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Estêvão, P., & Álvares, M. (2014). What do we mean by school dropout? Early school leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, 13(1), 21–32. doi: 10.1386/pjss.13.1.21_1
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels: European Commission: Education and Training
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.11.00

- Fashola, O. S., & Slavin, R. E. (1998). Effective dropout prevention and college attendance programs for students placed at risk. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(2), 159–183. doi: 10.1207/s15327671espr0302_5
- Ferreira, V. S., & Raimundo, A. (2017). Conversas entre jovens: o uso youth-friendly de grupos focais. *Pesquisar Jovens*. In V. S. Ferreira (Org.), *Pesquisar Jovens Caminhos e Desafios Metodológicos* (pp. 57-91). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence.” *Review of Educational Research* 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS). (2016). *Milhares de estatísticas sobre municípios, Portugal e a Europa*. Consultado em <http://www.pordata.pt/>.
- Gillies, D., & Mifsud, D. (2016). Policy in transition: the emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority. *Journal of Education Policy*, 31(6), 819-832. doi: 10.1080/02680939.2016.1196393
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Honeyball, M. (2011). *Combater o Abandono Escolar Precoce* - Relatório da Comissão da Cultura e da Educação.
- Houtte, M. V., & Demanet, J. (2016). Teachers’ beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117–127. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.003
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00051-0

- Lagana, M. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children & Schools*, 26(4), 211-220. doi: 10.1093/cs/26.4.211
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A., & Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 28-42.
- Macedo, E., Santos, S. A., & Doroftei, A. O. (2018). Alternative learning arenas in Portugal: Hope for young adults? In L. V. Praag, W. N. Nouwen, R. V. Caudenberg, N. Clycq, & C. Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union* (pp. 199-214). London and New York: Routledge
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 9–24. doi: 10.1080/10824669.2016.1242069
- Martins, F., Ribeiro, L., Matos, R., & Batista, I. (2018) O envolvimento escolar de jovens em situação de abandono precoce da educação e formação: pistas para a sua compreensão e promoção. *III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*.
- Matos, R., Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L., & Negrão, M. (2018). *Young people with paths of psychosocial risk and deviant behaviour* (case study report). Porto: CEDH – Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa, 103-128.
- McAra, L. & McVie, S. (2010). ‘Youth crime and justice: key messages from the Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime’, *Criminology & Criminal Justice*, 10(2), 179–209. doi: 10.1177/1748895809360971
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: ‘I wish there were more schools like this one’. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843–862. doi: 10.1080/13603116.2010.529467

- McGregor, G., Mills, M., Te Riele, K., & Hayes, D. (2015). Excluded from school: Getting a second chance at a 'meaningful' education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625. doi: 10.1080/13603116.2014.961684
- Mchugh, K. (2017). Segundas chances: quer atender às necessidades daqueles precocemente evadidos do sistema escolar? Foque em sua saúde mental. *Revista De Ciencias da Educação, Americana*, 37, 17-35.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2014). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(1), 127-143
- Moreira, M. D. L., & Favinha, M. (2019). Diferenciação curricular e pedagógica: Dificuldades de concretização nas percepções e representações de professores do ensino básico e secundário em escolas do Alentejo. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 157-168). Lisboa: Edições ISPA.
- Mosen-Lowe, L. A. J., Vidovich, L., & Chapman, A. (2009). Students 'at risk' policy: Competing social and economic discourses. *Journal of Education Policy*, 24(4), 461-476. doi: 10.1080/02680930902759712
- Nada, C. I., Montgomery, C., & Araújo, H. C. (2018). 'You went to Europe and returned different': Transformative learning experiences of international students in Portugal. *European Educational Research Journal*, 17(5), 696-713. doi: 10.1177/1474904118765334
- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 1-21. doi:10.1080/00131911.2018.1508127
- Ortega, M. S. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

- Praag, L. V., Nouwen, W., Caudenberg, R. V., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. New York: Routledge.
- Prata, A., Barbosa-Ducharne, M., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235-243. doi: 10.14417/S0870-8231201300030002
- Resende, J., Gouveia, L. & Beirante, D. (2016). O mandato docente em face das reconfigurações do sistema de ensino: tensões, mal-estar e dilemas no quadro de uma instituição escolar compósita. In *Atas do IX Congresso de Sociologia – Portugal Território de territórios*. APS: Faro
- Rios, C., & Menezes, I. (2017). ‘I saw a magical garden with flowers that people could not damage!’: children’s visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*, 23(10), 1402-1413. doi: 10.1080/13504622.2017.1325450.
- Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2), 53-60.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2010) Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. Teodora, M. Aparecida (Orgs.), - *Formação do Professor- profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp. 25-42). Curitiba, BR: Champagnat Editora.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121. doi: 10.3102/00346543057002101
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. doi: 10.3102/00028312032003583

- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology - Social competence in children* (pp. 49–74). Hanover, NH: University of New England Press.
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. CIES e-Working Paper n.º211/2017. Centro de Investigação Estudos Sociologia – Instituto Universitário Lisboa.
- Santos, S. A., Macedo, E., & Araújo, H. C. (2018). Educational trajectories of early school leavers in Portugal: Processes and conditions of (in)Equality. In L. V. Praag, W. Nouwen, R. V. Caudenberg, N. Clycq & C. Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 149-163). London and New York: Routledge. doi: 10.132479781315170404
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10(2), 209-216.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. L., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Savelsberg, H. J., & Martin-Giles, B. M., (2008). Young people on the margins: Australian studies of social exclusion. *Journal of Youth Studies*, 11(1), 17-31. doi: 10.1080/13676260701727048
- Savelsberg, H. J., & Martin-Giles, M. B. (2008). Young people on the margins: Australian studies of social exclusion. *Journal of Youth Studies*, 11(1), 17-31. doi: 10.1080/13676260701727048
- Smyth, J. (2004). Social capital and the ‘socially just school’. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. doi: 10.1080/0142569032000155917
- Smyth, J. (2014). “Education Reform Makes No Sense without Social Class.” *British Journal of Sociology of Education*, 35(6), 953–962. doi: 10.1080/01425692.2014.952074
- Smyth, J., & R. Hattam. (2001). ‘Voiced’ Research as a Sociology for Understanding ‘Dropping Out’ of School.” *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401–415.

- Smyth, J., Hattam, R., & Cannon, J. (2004). *"Dropping Out," Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*. New York: Peter Lang.
- Smyth, T. R. (2004). Thinking and Writing. In *The Principles of Writing in Psychology*. London: Palgrave.
- Stokes, D. (2003). Early school leaving in Ireland: the matrix of influences explored. In N. Colleran, A. Coffey, G. Griffin, H. Keogh, J. O'Donoghue & D. Stokes (Eds.), *From the Inside Out: Emerging perspectives in adult and further education in Ireland*. (pp.47-53). Ireland: Des Walsh Printers Roscrea
- Taborda-Simões M, Fonseca, A., Formosinho, M., Dias, M., & Lopes, M. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151.
- Taborda-Simões, M., Fonseca, A., & Lopes, M. (2011). Abandono escolar precoce e comportamento anti-social na adolescência: dados de um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 45(2), 187-198
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. doi: 10.1080/13676261.2017.1420765
- Taylor, J. (2009). *Stories of early school leaving: Pointers for policy and practice*. Fitzroy: Brotherhood of St. Laurence.
- Te Riele, K. (2006). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145. doi: 10.1080/02680930500499968
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). 'A contemporary study with early school leavers: paths and social processes of leaving high school', *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39. doi: 10.29173/cjfy12172
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P. & Wrona, A. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational*

trajectories of youth at risk from nine EU countries. (Publication 6). Antwerp: University of Antwerp.

- Traag, T., & Van der Velden, R. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62. doi: 10.1080/03323315.2011.535975
- Veloso, E., & Martins, F. (2017). A escola de segunda oportunidade e o combate ao abandono escolar: Uma análise exploratória. In M. Homrani, I. A. Ruiz, & D. E. B. Zarabanda (Coord.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp. 882-892). Granada: Editorial Comares, S.L.
- Vieira, I., & Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix, Políticas Educativas e Equidade: Que escola para o séc. XXI? In J. M. Alves & L. T. Moreira (Org.), – Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação (pp. 57-168). Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Vivar, C. G., McQueen, A., Whyte, D. A., & Armayor, N. C. (2007). Getting started with qualitative research: Developing a research proposal. *Nurse Researcher*, 14(3), 60-73. doi: 10.7748/nr2007.04.14.3.60.c6033
- Wyn, J., & White, R. (2008). *Youth and society: exploring the social dynamics of youth experience*. Sidney: Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1- Questionário Sociodemográfico Jovens

Questionário Sociodemográfico

Idade _____

Masculino ____ **Feminino** ____

Situação Escolar:

Até que ano estudei _____

Atualmente _____

Anexo 2 - Guião dos grupos de discussão focalizada com jovens

Temas / Tópicos Específicos	Devolução de dados	Questões
<u>Experiência nas escolas do ensino regular</u> <ul style="list-style-type: none"> Experiências vividas nas escolas do ensino regular 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns jovens referiram que suas experiências nas escolas do ensino regular não foram positivas, tendo originado o abandono da escola. - Outros jovens afirmaram que “o ensino regular ensina mas não quer saber dos alunos os professores não têm tempo para dar atenção a todos”. - Os jovens reconhecem a importância da educação, e acrescentam ainda que sem educação “não são nada” e terão maiores dificuldades em aceder a boas oportunidades de emprego. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como descrevem a vossa experiência nas escolas do ensino regular?
<u>A Educação de 2ª Oportunidade</u> <ul style="list-style-type: none"> Experiência vivida num projeto de 2ª oportunidade Benefícios percebidos Fatores de sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> - A maior parte dos jovens com quem falamos disse que estar no projeto foi muito bom, porque os ajudou a crescer e a pensar de forma diferente, fez com que aumentassem a sua autoestima e acreditassem nas suas capacidades, fez com que melhorassem as suas notas e ainda fez com que esperassem mais do futuro. Referem ainda que no Projeto se sentem respeitados, compreendidos, valorizados, apoiados e não-julgados. - O Projeto é caracterizado, pelos jovens, como um local onde existem relações de proximidade, afeto, respeito, confiança e compreensão, chegando mesmo a ser parecido com um ambiente familiar. - Relativamente às formas que os professores usam para dar as aulas, os jovens dizem ser mais práticas e criativas e que os alunos têm a oportunidade de poder dar ideias, escolher as atividades e as regras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concordam/Identificam-se? 2. O que acontece de diferente aqui que vos ajuda? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. O que acontece aqui que vos leva a acreditar mais na s vossas capacidades? 2.2. O que acontece aqui que faz com que esperem mais do vosso futuro? 3. Se alguma dessas coisas tivesse acontecido nas escolas do ensino regular, teria feito a diferença, não só na vossa vida escolar, mas também pessoal?
<u>Possibilidades de Transferência de práticas percebidas como positivas</u> <ul style="list-style-type: none"> Perceção individual do realismo, exequibilidade e contornos desta proposta Contributo da experiência de integração num projeto de segunda oportunidade para a sociedade em geral 	<ul style="list-style-type: none"> - A maior parte dos jovens com quem falamos disse que a sua experiência num Projeto destes pode ser importante para outros jovens, especialmente para “os mais problemáticos”, “os que não fazem nada” e “os marginalizados pela escola ou pela família”. - Os jovens dizem também que a partilha destas experiências pode contribuir para a sociedade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acham que o que o Projeto pode ensinar alguma coisa às escolas do ensino regular? Se sim, o quê? E como? 2. Acham que o que acontece aqui podia acontecer nas escolas do ensino regular? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Quais as coisas que lá podiam acontecer? 3. De que forma acham que a vossa experiência num projeto como este pode contribuir para outros jovens ou para a sociedade no geral?

Anexo 3 -Guião dos grupos de discussão focalizada com professores

Temas / Tópicos Específicos	Devolução de dados	Questões
<p><u>Docência no Sistema de Ensino Regular</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Experiência vivida nas escolas do ensino regular 	<ul style="list-style-type: none"> A generalidade dos professores afirma que as experiências dos seus alunos no ensino regular eram significativamente negativas, marcadas pelo insucesso, e abandono escolar, pela sensação de rejeição e abandono por parte dos agentes educativos e ainda pela estigmatização face aos seus percursos de vida. É ainda referida a não identificação destes jovens com a forma como o sistema educativo português se encontra organizado, bem como com as práticas educativas vigentes. É referido ainda que as escolas e o sistema educativo português têm responsabilidades relativamente ao percurso destes jovens. 	<ol style="list-style-type: none"> Qual a vossa opinião? Concordam? Como descrevem a vossa experiência no ensino regular? Como é caracterizada, na vossa perspetiva, a experiência dos jovens nas escolas do ensino regular?
<p><u>Docência em projetos educativos de 2ª Oportunidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Experiência vivida após integração num projeto de 2ª Oportunidade Práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> A totalidade dos professores evidencia o impacto consideravelmente positivo que o projeto produz na vida dos jovens, considerando não só o domínio académico, mas também pessoal e profissional. Importa a este respeito salientar o aumento da autoestima, autoeficácia, obtenção de melhores qualificações académicas e profissionais e ainda o aumento das perspetivas relativamente ao futuro. É, consequentemente, descrita a capacidade de mudança dos jovens, no que concerne não só à alteração dos seus comportamentos, mas também à recondução das suas vidas. A maior parte dos professores afirmou que alguns dos princípios pedagógicos que sustentam a intervenção e traduzem o sucesso do Projeto são a proximidade e afetividade com os alunos, o acompanhamento individualizado, a aceitação incondicional e não julgamento, a valorização do presente em detrimento do passado, o respeito mútuo, a valorização do reforço positivo, dos sucessos e ainda das competências individuais de cada aluno. 	<ol style="list-style-type: none"> Qual a fórmula para a mudança dos jovens? Que práticas educativas fazem a diferença e contribuem para as mudanças ao nível da aprendizagem, do comportamento e das trajetórias de vida dos jovens?

<p><u>Transferência de práticas percebidas como positivas da Educação de Segunda Oportunidade para a educação regular</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceção individual do realismo, exequibilidade e contornos desta proposta 	<p>No que diz respeito à possibilidade de transferência de práticas pedagógicas características dos projetos de Segunda Oportunidade para o ensino regular, alguns professores referem que a replicação do modelo da segunda oportunidade será difícil, tendo em conta não só a massificação que se verifica nas escolas, a falta de tempo e a ainda a indisponibilidade dos profissionais para adotar um registo de acompanhamento individual e personalizado, consoante com as características e necessidades dos alunos, mas também os objetivos e metas de acordo com as quais o sistema educativo português se encontra organizado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os contributos que os projetos de 2ª Oportunidade podem fornecer às escolas do ensino regular? 2. A articulação entre a educação regular e as escolas de Segunda Oportunidade poderá ser viável? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Admitindo a existência da disponibilidade de cooperação, o que seria viável transferir da Escola de Segunda Oportunidade para as escolas regulares? 2.2. O que não há nas escolas, que deveria haver para ser possível as escolas do ensino regular adotarem algumas práticas da Escola de Segunda Oportunidade? 2.3 O que é transferível e o que não é?
<p><u>Impacto pessoal da experiência de docência em Escolas de Segunda Oportunidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceção individual do impacto da experiência de docência em Escolas de Segunda Oportunidade, comparativamente às demais experiências no sistema de ensino regular 	<p>Alguns professores referem que a experiência de docência em escolas de segunda oportunidade traduziu um impacto positivo. Salienta-se o desenvolvimento de determinadas competências, nomeadamente ao nível da escuta ativa, flexibilidade, versatilidade e criatividade.</p> <p>Os docentes afirmam ainda que a própria forma de encarar a educação se alterou, tendo sido nesse sentido sentidas mudanças no que diz respeito à priorização do estabelecimento de relações de proximidade e de envolvimento com os alunos e ainda “valorização do processo e não do resultado final”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o impacto pessoal e profissional da experiência de docência num Projeto de Segunda Oportunidade? 2. Como definia ser professor antes e agora?

Anexo 4 - Sistema Geral de Categorias

Perspetiva dos Jovens

1. Experiência nas escolas do ensino regular

- 1.1. Concordância com os dados devolvidos
- 1.2. Foco no passado
- 1.3. Postura pouco envolvida dos professores
- 1.4. Visão negativa face à escola
- 1.5. Propostas de alteração nas escolas do ensino regular
 - 1.5.1. Maior proximidade na relação professor-aluno
 - 1.5.2. Flexibilização ao nível das regras e funcionamento escolar

2. Experiência nas escolas de segunda oportunidade

- 2.1. Concordância com os dados devolvidos
- 2.2. Práticas percebidas como positivas
 - 2.2.1. Relação próxima com os professores
 - 2.2.1.1. Práticas pedagógicas
 - 2.2.1.2. Confiança, proximidade e apoio
 - 2.2.1.3. Disponibilidade e tempo dos professores
 - 2.2.1.4. Afetividade
 - 2.2.2. Funcionamento das aulas
 - 2.2.3. Componente prática da aprendizagem
 - 2.2.4. Mais oportunidades
- 2.3. Benefícios percebidos
 - 2.3.1. Nível individual
 - 2.3.2. Nível académico
- 2.4. Fatores de sucesso
 - 2.4.1. Ensino profissionalizante
 - 2.4.2. Relações positivas entre professores e jovens

3. Possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular

- 3.1. Concordância com os dados devolvidos
- 3.2. Existência de possibilidades
- 3.3. Sem possibilidades
- 3.4. Contributos que a educação de segunda oportunidade pode fornecer às escolas do ensino regular

Perspetiva dos Professores

1. Características dos jovens

1.1. Alunos atípicos com percursos de insucesso, NSE baixo e contextos familiares multidesafiados

1.2. Jovens estigmatizados socialmente

2. Experiência nas escolas do ensino regular

2.1. Experiência de docência

2.1.1. Cansaço, desgaste psicológico e medo

2.1.2. Relação negativa professor-aluno

2.1.3. Falta de tempo

2.1.4. Excessiva preocupação com metas curriculares e exames

2.2. Perspetiva sobre a experiência dos jovens

2.2.1. Experiências negativas e de insucesso

2.2.2. Massificação do ensino

2.3. Perspetiva acerca do sistema educativo Português

2.3.1. Demasiado Burocrático

2.3.2. Necessidade de mudanças estruturais

2.3.3. Massificação escolar

2.3.4. Metodologias de avaliação penalizadoras

2.3.5. Escassez de recursos

2.3.6. Demasiado rígido

2.3.7. Falta de tempo e de espaço

2.3.8. Incongruências teórico-práticas

2.3.9. Reformas sucessivas

3. Experiência nas escolas de segunda oportunidade

3.1. Práticas percebidas como positivas

3.1.1. Características dos professores

3.1.1.1. Flexibilidade e polivalência

3.1.1.2. Paixão

3.1.1.3. Envolvimento, dedicação e preocupação

3.1.1.4. Experiência de docência em escolas do ensino regular

3.1.1.5. Papel dos coordenadores

3.1.2. Práticas pedagógicas

3.1.2.1. Relacionadas com os jovens

3.1.2.2. Relacionadas com metodologias de ensino

3.1.2.3. Aspetos valorizados

3.1.3. Metodologias de avaliação

3.1.4. Tipo de acompanhamento

3.1.5. Tempo

3.1.6. Relações de proximidade

3.1.7. Dimensão dos projetos educativos de segunda oportunidade

3.2. Benefícios percebidos

3.2.1. Impacto no jovem

3.2.1.1. A nível pessoal

3.2.1.2. A nível académico

3.2.2. Impacto no professor

3.2.2.1. A nível pessoal

3.2.2.1.1. Aprendizagem e crescimento individual

3.2.2.1.2. Cansaço e desgaste emocional

3.2.2.2. A nível profissional

3.2.2.2.1. Alteração na forma de encarar a educação

3.3. Fatores de sucesso

3.3.1. Projetos centrados nos jovens

3.3.2. Soluções específicas oferecidas aos jovens

3.3.3. Recomendações entre jovens

4. Possibilidades de transferência de práticas percebidas como positivas da educação de segunda oportunidade para o ensino regular

4.1. Existência de possibilidades

4.2. Sem possibilidades

4.3. Viabilidade da cooperação entre os dois contextos educativos

Anexo 5 - Tabela do Sistema Geral de Categorias

Perspetiva dos Jovens							
1ª Geração de categorias	2ª Geração de categorias	3ª Geração de categorias	4ª Geração de categorias	5ª Geração de categorias	Excertos	Fontes	Referências
1. Experiência nas escolas do ensino regular (Perspetiva face à experiência individual enquanto alunos integrados em escolas do sistema de ensino regular)	Concordância com os dados devolvidos					2	10
	Foco no passado				<i>“Só querem saber dos nossos cadastros, não querem saber do que fazemos agora... Só lhes importa o nosso passado.” (J1).</i>		9
	Postura pouco envolvida dos professores				<i>“Nós não temos opinião nenhuma lá [escolas do ensino regular], nem voto na matéria, os stores estão nem aí para os alunos...” (J3)</i>		5
	Visão negativa face à escola				<i>“Eu não gostava da escola normal. Quase ninguém gostava. Era horrível, aquilo não era para nós. Não me identificava...” (J7).</i>		3
	Propostas de alteração nas escolas do ensino regular	Maior proximidade na relação professor aluno			<i>“...por exemplo, os professores de uma escola regular deviam dar mais atenção aos alunos, porque se calhar há alunos que andam nas escolas públicas que têm problemas familiares e os stores estão-se a marimbar para eles, gostava que mudassem isso.” (J1)</i>		11
		Flexibilização ao nível das regras e funcionamento escolar			<i>“Era preciso horários menos pesados (...) porque os horários das escolas do ensino regular são mesmo muito puxados” (J8).</i>		6

2. Experiência nas escolas de segunda oportunidade (Perspetiva face à experiência individual de integração em escolas de segunda oportunidade)	Concordância com os dados devolvidos					2	17
	Práticas percebidas como positivas	Relação próxima com os professores	Práticas pedagógicas		“...apesar de eles saberem do nosso passado, eles não julgam mas sim ajudam.” (J2)		12
			Confiança, proximidade e apoio		“olho para os professores e sinto aquela confiança, que na outra escola não conseguia...” (J5)		9
			Disponibilidade e tempo dos professores		“Aqui, se algum tiver um problema familiar, ou outros problemas, os stores... sabemos que podemos ligar a qualquer hora da noite, que os stores atendem, nem que seja para desabafar e para tentar ajudar-nos a resolver os problemas”(J1)		6
			Afetividade		“Sinto-me bem e gosto de estar aqui, porque aqui nota-se que os professores acreditam em nós, nota-se o carinho que os professores sentem mesmo por nós, gostam mesmo de nós.” (J8).		5
		Funcionamento das aulas			“...aqui podemos falar... e nas outras escolas, se falávamos vínhamos logo para a rua (...) Aqui podemos rir, brincar, conviver com os professores e com os alunos e aprendemos na mesma e isso é muito bom...” (J5)		11
		Componente prática da aprendizagem			“... aqui temos a possibilidade de entrar no (nome de supermercado) para termos uma experiência de trabalho. E no ensino regular não há essa possibilidade de fazermos coisas assim tão práticas” (J5)		4
		Mais oportunidades			“dão sempre oportunidades de mudar...” (J7)		3

	Benefícios percebidos	Nível individual			<i>“... Aqui sinto-me à vontade, sinto-me bem comigo mesma, sinto-me feliz, sinto que tenho valor...” (J5)</i>		5
		Nível acadêmico			<i>“nós também mudamos e até como agora olho a escola...” (J6)</i> <i>“Agora olho para os professores e sinto aquela confiança, que na outra escola não conseguia.” (J5).</i>		3
	Fatores de sucesso	Ensino Profissionalizante			<i>“...gostamos é de coisas práticas, queremos trabalhar e aqui é assim.” (J5)</i>		5
		Relações positivas entre professores e jovens			<i>“acho que passa um bocado pela ligação próxima que nós temos com os professores, que muda muito isto aqui e o ensino normal. É isso que faz a diferença aqui. (...) Acho que qualquer ser humano gosta que alguém se preocupe conosco... Eu aqui senti muito isso. Por isso é que falo sempre nisso. Sentir que alguém se preocupa conosco é top...” (J8)</i>		4
3. Possibilidades de transferência (Percepção individual acerca das possibilidades de transferência de práticas, percebidas como positivas, da educação de segunda oportunidade para o sistema de ensino regular)	Concordância com os dados devolvidos					2	4
	Existência de possibilidades				<i>“(...) se eles [professores das escolas do ensino regular] dessem mais liberdade aos alunos (...)” (J4);</i> <i>“E também mais liberdade na avaliação...” (J6)</i>		3
	Sem possibilidades				<i>“... é um bocado difícil lá dar atenção a cada um deles, por causa do elevado número de alunos, que aqui não temos... até há escolas com 1000 alunos...” (J8)</i>		11

		Relações de proximidade entre alunos e professores			<i>“...acho que também dava para acontecer no regular haver essa proximidade entre todos, como é aqui.” (J8)</i>		9
	Contributos que a educação de segunda oportunidade pode fornecer às escolas do ensino regular	Postura isenta de julgamento e discriminação			<i>“Gostava que diretores (...) viessem cá passar um dia connosco (...) aprendiam a não discriminar ninguém, a não pôr ninguém de lado, independentemente do passado e do cadastro, a dar mais apoio (...) porque toda gente é um ser humano (...)” (J1).</i>		4
Perspetiva dos Professores							
1ª Geração de Categorias	2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	4ª Geração de Categorias	5ª Geração de Categorias	Excetos	Fontes	Referências
1. Características dos Jovens (Caracterização dos jovens que integram os projetos educativos de segunda oportunidade)	Alunos atípicos com percursos de insucesso, NSE baixo e contextos familiares multidesafiados				<i>“...a maior parte destes alunos vem de uma estrutura familiar muito difícil e o próprio contexto também é muito difícil, do ponto de vista económico, eles não têm estímulo em casa, não têm uma família que lhes possa dar esse apoio...” (P8)</i>	2	6
	Jovens estigmatizados Socialmente				<i>“...principalmente a parte familiar e económica para mim é que justifica que estes alunos sejam colocados um bocadinho à parte da sociedade e não têm apoios. Não têm as mesmas oportunidades que outros e ajudas que os possam orientar e estimular, não têm contexto para poder prosseguir os estudos.” (P8)</i>		2

2. Experiência nas escolas do ensino regular (Perspetiva face à experiência individual de docência em escolas do sistema de ensino regular)	Experiência de docência	Cansaço, desgaste psicológico e medo			<i>“os professores estão muito cansados (...) na escola regular têm levado uma carga de porrada” (P1)</i>	2	8
		Relação negativa professor-aluno			<i>“na escola regular ainda é valorizada a distância, porque “para o aluno me respeitar eu não posso mostrar os dentes (...) ainda se mantém essa postura...” (P3)</i>		4
		Falta de tempo			<i>“Acho que até nem é indisponibilidade para o acompanhamento individual dos alunos, não há é disponibilidade horária, porque não há tempo para nada...” (P2)</i>		2
		Excessiva preocupação com metas curriculares e exames			<i>“O professor está muito preocupado com os exames... “tenho um exame no fim do ano e tenho que dar isto a cem à hora”” (P3)</i>		2
	Perspetiva sobre a experiência dos jovens	Experiências negativas e de insucesso			<i>“...vão ficando para trás e ninguém se preocupa...” (P3)</i>		6
		Massificação do ensino			<i>“Os alunos são números e não são pessoas na escola regular...” (P3)</i>		2
	Perspetiva acerca do sistema educativo Português	Demasiado burocrático			<i>“muito burocrático (...) ocupa-se o tempo a preencher papelada e documentação...” (P1)</i>		13
		Necessidade de mudanças estruturais			<i>“... não são só os alunos, não são só os professores, é também a direção, o ministério da educação e o sistema que tem de mudar... isto é uma estrutura, tem que ser tudo...” (P2)</i>		9
		Massificação escolar			<i>“Realmente ter uma escola que tem 1500 alunos, 2000 alunos acaba por se tornar num processo fabril...” (P7)</i>		7

		Metodologias de avaliação penalizadoras			<i>“... ainda se está muito na lógica de enfatizar o erro...” (P1)</i>		7
		Escassez de recursos			<i>“há muitas lacunas, inclusive a nível de materiais, a nível de logística de pessoal, a nível de equipamentos...” (P2)</i>		5
		Demasiado rígido			<i>“a rigidez do sistema é sempre a mesma (...) as disciplinas, os horários super rígidos, continuamos com a escola industrial...” (P1)</i>		5
		Falta de tempo e de espaço			<i>“Não há tempo nem espaço” (P4)</i>		5
		Incongruências teórico-práticas			<i>“... era muito bom na teoria, mas a prática em si não é viável” (P2)</i>		3
		Reformas sucessivas			<i>“...o ano passado saiu uma panóplia de mudanças (...) como se o professor conseguisse abarcar tudo...” (P8)</i>		2
3. Experiência nas escolas de segunda oportunidade (Perspetiva face à experiência individual de docência em escolas de segunda oportunidade)	Práticas percebidas como positivas	Características dos professores	Flexibilidade e polivalência		<i>“...eu normalmente na escola regular sou só professora de informática, eu aqui não sou a professora de informática, eu aqui sou um bocadinho de tudo... eu pinto, eu cozinho (...). Estamos a ensinar-lhes que podemos não ter só um único caminho, que podemos gostar de várias coisas...” (P2)</i>	2	11
			Paixão		<i>“... a disposição com que nós fazemos e o ter a liberdade para fazer aquilo de que gostamos e como gostamos, os jovens sentem e partilham essas emoções connosco.” (P4)</i>		9

			Envolvimento, dedicação e preocupação		<i>“... acabamos todos por nos envolver muito nos interesses deles...” (P7).</i>		5
			Experiência de docência em escolas do ensino regular		<i>“...essas experiências serviram-me para determinar se realmente tenho ou não vocação para trabalhar com este tipo de alunos... dá-nos uma estaleca e experiência muito grande...”(P7)</i>		4
			Papel dos coordenadores		<i>“... aqui os coordenadores têm um papel muito importante... são eles que estão sempre ligados, mesmo não estando aqui, eles ligam a qualquer hora.” (P7)</i>		2
		Práticas pedagógicas	Relacionadas com os jovens		<i>“Nós temos em conta o percurso individual de cada jovem, e as conquistas que cada jovem consegue, não são comparáveis ao resto do grupo, nem têm de ser (...) Aqui não têm que ser mauzões, não têm que destruir a escola para serem os maiores (...) é a aceitação que eles recebem, incondicional da equipa técnica de “tu és aquilo que és e partimos daqui para construir uma outra coisa, para construir algo melhor”” (P4)</i>		10
			Relacionadas com as metodologias de ensino		<i>“...o conhecimento daqui é encarado como um conhecimento holístico (...) sem eles se aperceberem estão a aprender...” (P1)</i>		8
			Aspetos valorizados		<i>“...nós aqui temos a capacidade para alguns alunos irmos procurando soluções fora das duas dimensões [matemática e linguística] que a escola regular valoriza...” (P5).</i>		2

					<i>“Aprendemos a valorizar as pequenas vitórias de uma forma diferente...” (P3)</i>		
		Metodologias de avaliação			<i>“A parte mais difícil de ser professor é sempre avaliar. Se calhar apontar pontos positivos e pontos negativos de cada aluno é um processo muito mais moroso, é sem sombra de dúvidas, mas é muito mais benéfico para um aluno, e é o que fazemos aqui” (P2).</i>		8
		Tipo de acompanhamento			<i>“...aqui há um ensino individualizado, nós aqui vamos ao ritmo de cada um...” (P3)</i>		4
		Tempo			<i>“Aquilo que diferencia o [nome de projeto de segunda oportunidade] do ensino regular (...) é a palavra “tempo”(...) Aqui o tempo é a favor do aluno” (P8).</i>		3
		Relações de proximidade			<i>“Na relação pedagógica, eu creio que a proximidade é o elemento estruturante...” (P5)</i>		2
		Dimensão dos projetos educativos de segunda oportunidade			<i>“... aqui são poucos professores e poucos alunos” (P4)</i>		2
	Benefícios percebidos	Impacto no jovem	A nível pessoal		<i>“... Aqui sinto-me à vontade, sinto-me bem comigo mesma, sinto-me feliz, sinto que tenho valor...” (J5)</i>		5
			A nível académico		<i>“nós também mudamos e até como agora olho a escola...” (J6) “Agora olho para os professores e sinto aquela confiança, que na outra escola não conseguia.” (J5).</i>		3

		Impacto no professor	A nível pessoal	Aprendizagem e crescimento individual	<i>“quando eu vim para cá, do regular, acho que é sempre um choque, e depois isto acaba por ser uma evolução também em termos pessoais, nós passamos a ser pessoas diferentes...” (P3)</i>	7
				Cansaço e desgaste emocional	<i>“facto é que a gente chega a casa e digo muitas vezes “tou cansada, mas estou feliz”. No ensino regular era “tou cansada e frustrada porque eu não consegui fazer com que alguma coisa funcionasse...” (P2)</i>	2
			A nível profissional	Alteração na forma de encarar a educação	<i>“... para mim foi uma revolução na minha forma de encarar a educação.” (P3) “...noto que tenho vindo a mudar a minha postura no ensino regular depois de ter passado pelo projeto. Vemos as coisas com outros olhos.” (P9).</i>	6
	Fatores de sucesso	Projetos centrados nos jovens			<i>“Em relação a este projeto... Funciona porquê? Porque está centrado no jovem, aqui a preocupação é o jovem e é um projeto em que todos trabalhamos para o mesmo...” (P8)</i>	6
		Soluções específicas oferecidas aos jovens			<i>“Trabalhamos com um conjunto de alunos muito especial e isso exige soluções que não estão nos livros e têm que ser às vezes inventadas...” (P7)</i>	4
		Recomendações entre jovens			<i>“(...) eles passam muito a palavra de uns para os outros(...) “naquela escola não somos apontados como isto ou como aquilo...”, e então isso é logo uma mais-valia (...)” (P2)</i>	1

4. Possibilidades de transferência (Percepção individual acerca das possibilidades de transferência de práticas, percebidas como positivas, da educação de segunda oportunidade para o sistema de ensino regular)	Existência de possibilidades				“(...) transpor nos moldes em que nós fazemos o ensino de segunda oportunidade nesta escola, para a escola regular, não é possível (...) só através de pequenas atividades, formas de fazer e de pensar que nós fazemos aqui, que podem ser transpostas para a escola regular.” (P4)	2	7
	Sem possibilidades				“...acho que não é possível, muito menos dentro de uma escola dita normal, que tem público normal... acho que o que nós aplicamos aqui é muito específico...” (P10)		6
	Viabilidade da cooperação entre dos dois contextos educativos				“Uma das coisas que nós fazemos, e bem, é que temos muitos workshops nas faculdades, inclusive nas faculdades que estão a preparar para a formação de professores e isso vai contaminando, eles vão bebendo e vão sendo inspirados (...) são pequenas coisinhas que podem ser inseridas dentro do espaço e dentro da aula que fazem toda a diferença e isso nós vamos fazendo. É possível desta maneira.” (P1)		1